

O QUE HÁ NO ESCURO?

CONTRIBUTO DO ÁLBUM ILUSTRADO NOS MEDOS INFANTIS

DIANA CRISTINA CONDEÇO FERREIRA

ORIENTAÇÃO PELO PROFESSOR RUI VITORINO DOS SANTOS

RELATÓRIO DE PROJETO DE MESTRADO APRESENTADA

À FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM

DESIGN GRÁFICO E PROJETOS EDITORIAIS

M 2015



O QUE HÁ NO ESCURO?

CONTRIBUTO DO ÁLBUM ILUSTRADO NOS MEDOS INFANTIS

DIANA CRISTINA CONDEÇO FERREIRA
ORIENTAÇÃO PELO PROFESSOR RUI VITORINO DOS SANTOS
RELATÓRIO DE PROJETO DE MESTRADO APRESENTADA
À FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO EM
DESIGN GRÁFICO E PROJETOS EDITORIAIS

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Rui Vitorino dos Santos, pela orientação, pelas oportunidades de aprendizagem e pela disponibilidade que sempre dispensou ao longo deste trabalho. Agradeço por ter aceite orientar-me.

A todos os professores que cruzaram a minha académica, por me terem transmitido sábios conhecimentos através da partilha das suas ideias, saberes e vivências.

À minha família que esteve sempre do meu lado e que nunca deixou de acreditar em mim, agradeço o apoio incondicional e a compreensão pelas minhas ausências.

Um especial obrigado ao meu namorado, Fábio Silva, por me ter ajudado em tudo o que foi possível e impossível. Um obrigado por ter aturado os meus altos e baixos, o meu mau feitio nos dias difíceis, o ombro amigo, o companheirismo, a paciência e o amor.

A todos os meus amigos que me ouviram várias vezes a falar deste projeto, agradeço o apoio emocional.

O meu agradecimento vai também para todos aqueles que contribuíram para este trabalho, pela ajuda, estimulação intelectual e emocional.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo a criação de um álbum ilustrado, cuja problemática reside em torno de um sentimento tão comum nas nossas vidas, nomeadamente na nossa infância, o medo. Neste caso em concreto, o medo do escuro.

Sendo este um medo constante na minha infância e muito frequente nas crianças, sempre suscitou em mim alguma curiosidade, no sentido de tentar compreendê-lo, de perceber a sua origem e de como se pode solucionar hipóteses para o enfrentar.

Atraindo tanto pequenos como grandes leitores e tratando-se de um artefacto que costuma abordar temas e sentimentos universais, o álbum ilustrado pareceu-nos um mediador de potencial na criação de estratégias para enfrentar este problema. O facto do mesmo envolver vários elementos editoriais na sua conceção, também nos suscitou algum interesse, na medida que permitiu reunir todos estes elementos num único objeto e explorar várias vertentes da nossa área de formação.

Com a presente investigação e conceção do objeto gráfico pretendeu-se assim, apresentar uma outra abordagem desta problemática. Com o uso das ilustrações, pretendemos captar e atrair a atenção dos nossos leitores, nomeadamente dos mais pequenos, suscitando neles hábitos de leitura e contribuindo para a formação de um futuro adulto, culto, crítico e informado.

PALAVRAS-CHAVE

álbum ilustrado, ilustração, design editorial, medo, psicologia e educação pela arte

ABSTRACT

This work aims to create an picturebook whose problematic lies around such a common feeling in our lives, mainly in our childhood, which is the fear. In this specific case, it focus in the fear of the dark.

As it used to be a constant fear during my childhood and it is very common among children, it aroused me some curiosity, in a way that I always tried to understand it, which are its origins and how it is possible to find solutions to face this fear.

Attracting adults and children, and as it is an artefact that usually addresses universal feelings, the picturebook seemed to us as a mediator with potential to create strategies to face this problem. As it involves several editorial elements in its conception, it also raised our interest in a way that it allowed us to reunite all this elements in only one object and explore several strands of our training area.

I ii

With this research and with the conception of the graphic object, we intended to present another approach of this problematic. With the use of illustrations, we aim to collect and attract the attention of our readers, namely the children because it evoke their reading habits and contributes for the education of a future adult that will be cultivated, critical and informed.

KEYWORDS

picturebook, illustration, editorial design, fear, psychology, and education through art

ÍNDICE

RESUMO | i

ABSTRACT | ii

ÍNDICE | iii

LISTA DE FIGURAS E TABELAS | v

| iii

1. INTRODUÇÃO | 17

1.1. Motivação e objetivos | 21

1.2. Estrutura do relatório | 21

2. O MEDO | 25

2.1. Gênese do medo | 27

2.2. Medos, significado e fatores de desenvolvimento | 31

2.3. Aproximação aos medos na infância | 33

2.4. O medo do escuro | 36

2.5. As fobias | 38

3. O ÁLBUM ILUSTRADO | 41

3.1. A importância do livro infantil no desenvolvimento da criança | 43

3.2. O álbum ilustrado e o seu potencial na recepção leitora | 44

3.3. Mecanismos narrativos | 47

3.4. Características editoriais do álbum ilustrado | 50

3.4.1. Formatos | 51

3.4.2. Capas e contracapas | 52

3.4.3. Guardas | 53

3.4.4. Primeiras páginas | 54

3.4.5. Composição do texto | 54

3.4.6. Ilustração | 56

4. DESENVOLVIMENTO DO ÁLBUM ILUSTRADO		59
4.1. Metodologia do projeto		61
4.2. Estudos de caso		62
4.2.1. <i>O Escuro</i>		63
4.2.2. <i>Grande livro dos medos do Pequeno Rato</i>		65
4.2.3. <i>O Pequeno Escuro</i>		66
4.3. Opções formais, técnicas e estéticas das ilustrações		68
4.4. Desenvolvimento do design do álbum ilustrado		76
4.5. Alterações e validação do álbum ilustrado <i>O que há no escuro?</i>		79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS		95
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		101
ANEXOS		109

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

- Fig. 1. Álbum ilustrado, *O escuro*, p. 63
- Fig. 2. Exemplo de ilustração do álbum ilustrado, *O escuro*, p. 64
- Fig. 3. Álbum ilustrado, *Grande Livro dos Medos do Pequeno Rato*, p. 65
- Fig. 4. Livro, *O Pequeno escuro*, p. 67
- Fig. 5. Primeiros esboços para álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 68
- Fig. 6. Primeiros esboços para álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 69
- Fig. 7 a 17. Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 70
- Fig. 18. Fonte tipográfica *DJB Sand Shoes And A Fez Bold*, p. 77
- Fig. 19. Fonte tipográfica *DJB Sand Shoes And A Fez Bold*, aplicada no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 78
- Fig. 20. Grelha de construção do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 78
- Fig. 21. Capa e contracapa da maquete, *O que há no escuro?*, p. 79
- Fig. 22. Capa e contracapa do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 80
- Fig. 23. Guardas anteriores do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 81
- Fig. 24. Guardas posteriores do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 81
- Fig. 25. Folha de rosto da maquete, *O que há no escuro?*, p. 82
- Fig. 26. Folha de rosto do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 82
- Fig. 27. Página 6 e 7 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 83
- Fig. 28. Página 6 e 7 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 83
- Fig. 29. Página 8 e 9 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 84

- Fig. 30. Página 10 e 11 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 85
- Fig. 31. Página 10 e 11 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 85
- Fig. 32. Página 12 e 13 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 86
- Fig. 33. Página 12 e 13 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 86
- Fig. 34. Página 14 e 15 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 87
- Fig. 35. Página 14 e 15 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 87
- Fig. 36. Página 16 e 17 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 88
- Fig. 37. Página 16 e 17 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 88
- Fig. 38. Página 18 e 19 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 89
- Fig. 39. Página 18 e 19 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 90
- Fig. 40. Página 20 e 21 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 90
- Fig. 41. Página 22 e 23 da maquete, *O que há no escuro?*, p. 91
- Fig. 42. Página 22 e 23 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 91
- Fig. 43. Página 24 e 25 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 92
- Fig. 44. Página 26 e 27 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 93
- Fig. 45. Página 28 e 29 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*, p. 93

Tabela 1 – Medos infantis, p. 35

INTRODUÇÃO

1

O presente relatório de projeto foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Design Gráfico e Projetos Editoriais, da Faculdade de Belas Artes da Universidade Porto.

O objeto de estudo foca-se no álbum ilustrado, na ilustração, no design editorial e na psicologia.

O seu desenvolvimento consistiu na criação de um projeto prático, mais especificamente, na criação de um álbum ilustrado, intitulado como *O que há no escuro?*. O tema trabalhado, tal como já foi mencionado, reside em torno da problemática do medo, neste caso em concreto, o medo das crianças quando se deparam com o escuro.

Sendo este um medo constante na minha infância e muito comum neste tipo de público, resolvi explorar o tema de modo a compreender como a área da psicologia o explica, podendo assim contribuir para um melhor entendimento do assunto por parte das crianças e com a ajuda dos adultos. Assim, numa primeira fase foi necessário realizar uma contextualização teórica na área da psicologia, de modo a assimilar, perceber o significado e a génese do medo. Tratando-se de um tema frequentemente ligado às crianças, foi igualmente necessário analisar em que momento esta emoção começa a surgir e a manifestar-se neste público-alvo, selecionando a sua faixa-etária, e percebendo a forma como as mesmas interpretam este sentimento, através da investigação das suas causas e todos os fatores envolventes, explicados segundo a ótica de vários especialistas da área.

| 19

Analisada a investigação teórica desta problemática, foi necessário conseguir colmatar esta informação num projeto prático que captasse atenção do público-alvo, ao mesmo tempo que conseguisse relacionar com algo que me desse satisfação, com que me identificasse e que pudesse explorar os conhecimentos da minha área de formação. Sendo o álbum ilustrado algo que sempre despertou a minha atenção e sendo no quadro dos géneros editoriais um objeto de potencial receção infantil, um artefacto que permite a envolvimento de várias vertentes artísticas (como a ilustração, o design gráfico, editorial, entre outros), e pelo facto de trabalhar temas relacionados com as emoções e experiências do quotidiano (como medo, zangas, angústias,...) ajudando-as a identificar-se com o enredo e as personagens da história, pareceu um mediador de potencial para a aplicação desta problemática.

Na desconstrução do constructo medo, verifica-se que o universo infantil é repleto de monstros, fantasmas e criaturas que despertam este sentimento durante a noite ou em qualquer outra ocasião do dia, quer seja numa brincadeira com os amigos, na escola, em casa ou numa outra qualquer situação. Em determinados momentos do desenvolvimento da criança é normal surgirem medos e fobias por parte destas, tais como o medo do escuro, medo de animais, de barulhos, entre outros... que retratam uma descoberta do mundo por parte da criança e onde a mesma começa a perceber a realidade e a fantasia de forma distinta. Nas situações em que a criança não consegue compreender ou controlar as emoções que está a ter, causa-lhe sentimentos de insegurança, de vulnerabilidade e de fragilidade. O desenvolvimento da consciência, ao mesmo tempo que amplia o conhecimento acerca de si, do próprio corpo, dos fenómenos da natureza e do mundo das relações humanas, faz a criança sentir medo e angústia perante a realidade.

As crianças possuem muitos medos, quer sejam de carácter real ou imaginário. Estes podem ser combatidos se as mesmas aprenderem a lidar com eles e se lhes forem desenvolvidas competências adequadas. Neste sentido, o álbum ilustrado *O que há no Escuro?*, através de um conjunto de palavras encorajadoras e ilustrações de apoio, leva as crianças a confrontarem-se com os seus medos, nomeadamente o medo do escuro, e aprenderem a quem se devem dirigir quando necessitam de ajuda.

Ao desenvolver o artefacto procurou-se falar do medo de uma forma lúdica, dado que na opinião de vários

autores e especialistas, ler livros deste cariz para as crianças ajuda-as a interpreta-los e compreendê-los de uma outra forma, até porque ao retratar temáticas próximas das mesmas e em que convivem diariamente, permite que o pequeno leitor se consiga identificar com o protagonista da história, nomeadamente quando o mesmo se trata de uma criança, como é o caso da personagem deste objeto. Tal como poderá ser evidenciado nos capítulos seguintes, num álbum ilustrado existe mais do que ilustrações e segmentos textuais, onde este requer que o leitor se envolva e complete a história através das suas vivências e/ou imaginação.

Na construção do artefacto procurou-se também mostrar a importância do álbum ilustrado com o público infantil no desenvolvimento de ilustrações para um livro que desperte para a leitura, conhecendo as diferentes formas de interação com o objeto e analisando as opções visuais mais eficazes para cativar o leitor e prolongar o seu interesse.

Apresentado com características muito específicas, o álbum ilustrado estabelece uma relação muito peculiar entre texto e imagem, à qual conta-nos uma história através do uso simultâneo destes dois códigos. De igual importância são as suas propriedades físicas, como o tipo de formato, capa e contracapa, guardas ou até mesmo o tipo de papel, onde todos juntos contribuem para a construção de sentido, tratando o objeto-livro como um todo. Assim, tal como o autor do texto e das ilustrações, também o designer assume um papel fundamental no desenvolvimento do álbum ilustrado.

20 |

Tendo como responsabilidade a arquitetura do livro e as questões editoriais, o designer tem a seu cargo as escolhas destas características como o formato, tipografia, material a usar, ligação entre texto/imagem e composição dos mesmos, capa, layout e grelhas de construção. Utilizado em muitas das coisas que podemos observar, o design pode carregar valores culturais, reflexões e pensamentos. Podendo ainda ser visto como um meio de comunicação de mensagens e informações.

Relativamente à escolha da metodologia, esta consistiu na criação de uma página de facebook, onde várias pessoas eram convidadas a partilhar e expor os seus medos, nomeadamente quando se deparam com o escuro. A escolha metodológica destinava-se para a construção do texto do nosso álbum ilustrado, ou seja, através da recolha dos diferentes medos à página, posteriormente procurámos reuni-los de forma a dar corpo e a construir a nossa história. Além disso, com a participação deste público, foram realizadas ilustrações a retratar os seus medos. A criação desta página, para além de recolher diferentes visões acerca do medo também procurava mostrar e apresentar este sentimento de uma forma lúdica, fazendo o público perceber que se trata de uma resposta emocional bastante comum, necessária e um fator biológico de defesa e proteção à qual todos nós precisamos de sentir.

A pertinência e o interesse deste estudo resulta assim, da vivência e conhecimento de várias circunstâncias em que, intuitivamente, pais, educadores e outros públicos vão apercebendo-se dos vários medos das crianças e à qual eles próprios também já sentiram quando eram pequenos.

Por fim, importa salientar que esta investigação pretende ainda poder apresentar um contributo para mim e para todos aqueles que tenham interesse neste tema, abrindo o caminho para futuras investigações.

MOTIVAÇÃO E OBJETIVOS 1.1

A motivação para a presente investigação deste relatório de projeto, deve-se sobretudo ao interesse pela área da ilustração, pelo álbum ilustrado e pelo interesse em descobrir o que está por detrás de um sentimento tão comum da nossa infância, o medo do escuro.

Embora a área da ilustração tenha sido uma temática escassa na minha área de formação de licenciatura, sempre foi algo que me despertou e suscitou muito interesse. Quando nos foi indicado que teríamos de decidir o que pretendíamos para o desenvolvimento do projeto final/dissertação, todos nós sabíamos que a escolha deveria recair para algo que nos identificasse, que nos desse prazer e vontade de andar lado a lado. Assim, sendo o gosto pela área da ilustração infantil e do álbum ilustrado uma evidência, o interesse em perceber como surge o medo do escuro em nós quando somos crianças, aliado ao facto de poder reunir várias vertentes artísticas da minha área com o facto do álbum ilustrado ser um ótimo mediador de potencial receção infantil, onde trabalha temas como este, mostrou-se ser uma excelente oportunidade de investigação.

Associado a este interesse pessoal, note-se que a leitura segundo vários autores é uma atividade muito importante no desenvolvimento intelectual, físico e emocional da criança. Considerando o álbum ilustrado como um exemplo de objeto que proporciona experiências bastante enriquecedoras e atrativas nas primeiras leituras é proposto como objetivos gerais analisar e mostrar a importância do design de comunicação com o público infantil no desenvolvimento de ilustrações para um livro que desperte para a leitura; perceber como surge o medo do escuro nas crianças e a forma como elas o interpretam; conhecer as diferentes formas de interação com o objeto e analisar as opções visuais mais eficazes para cativar o leitor, prolongando o seu interesse; e contribuir de forma positiva para a interpretação e leitura do público-alvo, criando uma ligação entre ilustrador e leitor.

I 21

Para a concretização destes objetivos, em primeiro lugar procurar-se-á realizar uma contextualização acerca da temática do medo do escuro e posteriormente conhecer e descrever as características editoriais usadas na criação dos álbuns ilustrados, através de alguns estudos de caso e de algumas características essenciais para o seu desenvolvimento.

No final desta investigação, espera-se conseguir dar resposta a estas questões:

- Como é que as crianças lidam e interpretam os medos? De onde surgem esses medos?
- Em que medida a leitura e o álbum ilustrado conseguem ajudar a criança a ultrapassar este medo?

ESTRUTURA DO RELATÓRIO 1.2

O presente relatório de projeto é dividido em cinco grandes capítulos (introdução, o medo, o álbum ilustrado, desenvolvimento do álbum ilustrado e considerações finais).

O primeiro capítulo é constituído pela introdução do trabalho, onde se procura inserir o leitor no objeto de estudo e no seu desenvolvimento. Abordando de forma sucinta a temática do medo e do álbum ilustrado, neste capítulo também expomos as motivações e interesses que levaram à escolha do tema e do projeto, invocando os objetivos que se pretenderam atingir.

Para encontrar uma contextualização teórica e compreensão do medo foi desenvolvido o capítulo dois, que nos permitiu investigar/analisar as causas deste sentimento e encontrar algumas soluções para o tentar ultrapassar. Inicialmente, procurámos descobrir a génese do medo, através de algumas teorias, argumentos e diferentes explicações apresentadas por alguns autores. Posteriormente, tentou-se compreender qual o significado do medo, realizando uma breve introdução acerca do mesmo e dos seus fatores de desenvolvimento. De seguida, abordou-se sucintamente os medos da infância, de modo a perceber como os mais pequenos interpretam o medo, quais os mais comuns e como é que as crianças reagem quando se deparam com este sentimento. Com o uso de uma tabela acerca dos medos infantis, percebemos em que idades surgem na vida das crianças. De forma a especificar ainda mais o tema, explicamos resumidamente o medo do escuro, realçando a importância do adulto junto da criança para a ajudar a combater este sentimento. Percebendo que a fobia é um sintoma que se encontra frequentemente nas crianças e que se trata de uma perturbação de ansiedade, que se caracteriza pelo medo irracional de um objeto ou situação, falamos concisamente das mesmas, compreendendo qual o tipo de fobia característico do medo do escuro e como poderá ser combatida.

22 |

Para um melhor entendimento do conceito do álbum ilustrado, enunciando as suas características editoriais e o seu potencial podemos analisar o capítulo três. Inicialmente começamos por mostrar qual a importância do livro infantil no desenvolvimento da criança através da perspectiva de vários autores. Depois, procurámos abordar o potencial do álbum ilustrado na receção leitora, percebendo que este trata-se de uma publicação onde texto e imagem coabitam no espaço do livro, contanto uma história que tanto pode ser lida pelo texto escrito como pelas imagens que o acompanham. Tradicionalmente dirigido para as primeiras idades, atualmente verificamos que o mesmo cativa tanto pequenos como grandes leitores. Com um caráter inovador, apresenta-se com um conjunto de características que ganham protagonismo tais como: capa, contracapa, guardas, composição das páginas e articulação das mesmas. De forma a mostrar a sua relação entre texto e imagem, criamos o sub-capítulo mecanismos narrativos. Posteriormente, abordamos as características editoriais do álbum ilustrado, através de aspectos como os formatos, capas e contracapas, guardas, primeiras páginas, composição do texto e ilustração.

Compreendendo as bases teóricas do tema, avançamos para o capítulo quatro, onde explicamos o desenvolvimento do álbum ilustrado. De forma a perceber todo o processo, começamos por explicar a metodologia adotada. De seguida, passamos para os estudos de caso que serviram de base e de inspiração para a construção e desenvolvimento do nosso álbum. Depois, explicamos as opções formais, técnicas e estéticas das ilustrações, exemplificando através de algumas imagens todo o processo construído. No seu desenvolvimento, realçamos a importância do design no álbum ilustrado, a escolha de formato, tipografia, tipo de papel e grelhas de construção. Para terminar, mostramos o processo de alterações e validação do álbum *O que há no escuro?*.

No capítulo cinco, encontramos as considerações finais, resultantes de todo o desenvolvimento deste relatório de projeto, bem como um resumo de indicações para futuras investigações.

Por fim, no capítulo seis, podemos encontrar todas as referências bibliográficas usadas neste trabalho.

O MEDO 2

«Fazemo-nos gente quando o medo do escuro, dos fantasmas e do lobo mau nos obriga a um confronto com os nossos limites, condição a cumprir para que nos possamos afirmar como seres humanos. Fazemo-nos gente quando aqueles medos, e todos os outros medos, não são vividos na solidão do quarto, porque há uma mãe, uma avó, um pai ou um irmão que sabem que o medo de ter medo é o pior de todos os medos. Aquele que é preciso evitar. Por isso é que nos contam histórias amuleto, esperando pacientemente que o sono venha, enquanto vão brincando connosco aos anjos-da-guarda de serviço. É que há medos que nos ajudam a descobrir quem somos. São medos tão ancestrais, quanto inevitáveis. São, certamente, os medos que nos ajudaram a imaginar o mundo e a alarga-lo para lá da linha do horizonte»

(Cosme e Trindade, 2008: 34)

GÉNESE DO MEDO 2.1

Segundo Paula Martins, «a multidimensionalidade do constructo “medo” é dificilmente englobante» (Martins, 1990: 17), por isso as diferentes correntes e os vários autores delimitaram o seu objeto de estudo e desenvolveram aspetos particulares de acordo com as suas meta-teorias e conceções epistemológicas. Segundo o estudo da autora, assistimos a uma pluralidade de explicações parcelares que dificultam um trabalho de síntese, tanto mais quanto se arrojam em generalizações indevidas, pretendendo explicar o todo a partir da análise de um fragmento (*idem, ibidem*: 17).

Sucintamente exporei os modelos e teorias mais salientes referidos por Paula Martins (*idem, ibidem*: 17), dando assim uma panorâmica geral das teorizações referentes a este estudo e salientando as suas diferenças e divergências.

a) Abordagem inatista e teorias etológicas

Segundo a autora, os inatistas minimizam a aprendizagem na manifestação dos medos, constituindo respostas completas, rígidas, desencadeadas por estímulo do meio e não lhes conferindo qualquer sentido ou finalidade. Existem, latentes, para além e antes de qualquer exposição a uma situação traumática. Não explicam o padrão desenvolvimental dos medos e nada dizem acerca dos estímulos que evocam.

Paula Martins diz-nos que as teorias respetivas desta corrente, defendem que a universalidade do medo «justificam uma base biológica-constitucional» (*idem, ibidem*: 18). Através de estudos empíricos, salientam os seguintes aspetos:

- suscetibilidades emocionais;
- transculturalidade da maior parte dos medos ditos desenvolvimentais;
- a existência de períodos facilitatórios na vida dos seres humanos;

Nesta teoria, observa-se o interesse pelas origens evolutivas e geneticamente programadas das emoções, universais e funcionalmente adaptativas, à qual o medo «tem uma base inata modificada pela experiência. Cada espécie tem subjacente ao seu repertório comportamental uma predisposição para temer certos perigos evolutivos especiais e característicos» (*idem, ibidem*: 18).

Para a mesma autora, os etnologistas tem o mérito de dar um sentido evolutivo e adaptativo aos comportamentos delineando as suas meta-finalidades. Conferindo à experiência o papel de ativador e diferenciados das programações filogenéticas. Estes descrevem a génese e o porquê dos medos, a partir de estudos com diferentes espécies e, particularmente, cada uma, envolvendo nas suas teorizações os objetos concretos a que se referem.

b) Abordagem neuro-psicológica

Paula Martins, defende que a abordagem neuro-psicológica clarifica a neurologia das emoções. Sendo muito complementada na medida em que se preocupa com a fisiologia do medo. Só se torna hipótese concorrente se considerarmos a componente fisiológica como determinante no comportamento. Pelo contrário, ela é aqui vista como manifestação concomitante. Segundo esta perspetiva, a aprendizagem é um processo integrante e necessário à funcionalidade orgânica.

Nesta teoria, observa-se que «o cérebro mantém-se em constante atividade ordenada que constitui padrões específicos – fases – temporalmente organizadas em sequências a partir das propriedades inerentes do sistema e das excitações aferentes recebidas. O comportamento reflete esta sequência de fases que, subjetivamente, se traduz nos pensamentos e percepções. Assim, um comportamento imprevisível, descoordenado e vacilante é a expressão de uma atividade cerebral instável» (*idem, ibidem*: 19).

c) Teoria da Personalidade

Para a autora, esta teoria é vista como uma teoria descritiva, não ultrapassando o recenseamento de correlações e a constatação de factos. Paula Martins, refere-nos que «características de personalidade tem sido evocadas como determinantes de uma predisposição para os distúrbios emocionais, comprometida com o medo, nomeadamente a ansiedade, normalmente a ele associada. Este tipo de teorias tem alcance limitado no que a crianças se refere. Todavia, as crianças diferem no seu temperamento, sendo umas mais vulneráveis que outras e mais propensas a reações de medo. São hipóteses de largo espectro que requerem especificação e validação» (*idem, ibidem*: 20).

d) Teoria Psicanalítica

28 |

Nesta teoria, observa-se que «os medos externalizam conflitos intrapsíquicos, internos, representam simbolicamente processos inconscientes e não estão associados aos objetos temidos» (*idem, ibidem*: 20). A autora diz-nos que a psicanálise, privilegia o medo em detrimento dos medos e que esta teoria não explica a relação entre o medo e os seus objetos privilegiados que vão sendo alterados e modificados ao longo do desenvolvimento seguindo um padrão identificável (*idem, ibidem*: 20).

e) Teorias de Inspiração Existencialista

Esta teoria, aproxima-se da psicanalítica na medida em que pressupõem um conflito interno fundamental gerador de sistemas – os medos – cuja escolha de objetos concretos é arbitrária. Comparada com os etologistas, dão ao medo um sentido individual. Há uma psicopatologia individual intrínseca, há uma estruturação peculiar da personalidade, um dispositivo montado para fazer face a esta organização patológica. Paula Martins, refere-nos que esta enaltece o medo da morte como organizador de todos os medos, do qual são negação. Esta teoria assenta na angústia existencial derivada da incompatibilidade do desejo de continuar a existir e a inevitabilidade conhecida da morte (*idem, ibidem*: 20).

f) Teorias Comportamentalistas

Esta teoria é referida por Paula Martins como uma teoria que se foca nos modos concretos de associação do mecanismo aos objetos específicos. Vêm assim por cobro ao desconhecimento, e negligência e ao acaso a que estas relações foram votadas, reduzindo todo o fenómeno à simplicidade do condicionamento de estímulos.

g) Teorias Cognitivas

Aqui defende-se a determinação cognitiva do medo, como por exemplo, em última análise, o meu comportamento de evitamento depende do modo como a realidade é percebida como ameaçadora. Paula Martins, refere que esta teoria caracteriza-se pela importância que atribui às percepções, expectativas, pensamentos, fantasias, atribuições e verbalizações, considerados como «fenómenos mentais que medeiam a captação sensorial de um estímulo e a resposta emitida» (*idem, ibidem*: 22), ou seja, enaltece o canal cognitivo como

determinante das respostas do medo.

A presença de factores inatos e de aprendizagem nos medos é, nas teorias mais atuais, consensual. A questão por determinar, provavelmente insolúvel, é a dos pesos relativos destes dois grupos de fatores.

Segundo a mesma autora, a universalidade da maior parte dos medos, os quadros temporais de desenvolvimentos, a suscetibilidade dos indivíduos aos mesmos estímulos e a variabilidade destes na evocação de respostas de medo sugerem fortemente a influência estruturante de uma componente programada e maturante (*idem, ibidem*: 25). Assim, é pois necessário rejeitar qualquer teoria unidimensional acerca da origem dos medos para, numa tentativa conciliadora e integradora, reorganizar parcimoniosamente os contributos parciais de cada uma, fugindo a extrapolações megalómanas, ou seja, constituindo o “puzzle” da compreensão do fenómeno. É neste sentido que Mussen (1983), refere que: «(...) nenhuma teoria prevê dados empíricos para os medos na infância e várias apoiam empiricamente explicações parciais, pelo que urge uma combinação operativa de variáveis como a cognição, o temperamento, outros fatores inatos e a aprendizagem social» (Mussen, cit. por Martins, 1990: 26).

Assim, num problema tão vasto e tão complexo verifica-se que são várias as divergências e teorias acerca da origem do medo. Como complemento às teorias mencionadas anteriormente, exporemos também alguns argumentos e diferentes explicações por parte de autores estudados e citados ao longo deste relatório.

| 29

Neste tópico a questão fulcral centra-se na problemática: como nasce o medo e qual a sua origem? Eis assim, uma pergunta que muitas pessoas já tem formulado e à qual a sua resposta é difícil e mais uma vez salientamos, divergente nos diferentes autores e teorias, na medida que o medo não é uma entidade psíquica isolada, e por consequência, dependente de muitos fatores.

Citando José Jorge Letria em “O Medo o que é?” deparamo-nos com algumas questões que nos assaltam o espírito sempre que falamos neste sentimento tão humano e tão normal: «De que cor é o medo? Como nasce? Que rostos pode ter? Só gosta de viver em casas assombradas ou também pode morar nas outras? Quem tem medo também pode ser valente?» (Letria, J.J. 2008: 32).

O que é certo é que o medo existe e existiu em todos os tempos, em todas as latitudes e na alma de todos os homens. Mas como é que ele se revela? Como aparece? Como morre? Eis alguns dos estranhos complexos problemas, que decerto, todos terão a curiosidade de auscultar e desvendar. Como refere Viana, «a visão global do problema é sedutora, impressionante e instrutiva. O medo é uma das grandes incógnitas do microcosmo humano» (Viana, s/d: 10), e ainda, «(...) o medo procura as suas raízes no instinto de legítima defesa. Tudo quanto, para o homem, oferece perigo, é fonte de medo. Quando o ser humano foge, grita, ou esbraceja – receando morrer – tem medo» (*idem, ibidem*: 436).

Para este, os movimentos instintivos de legítima defesa são, no fundo, modalidades e formas primárias de medo. O medo é um facto natural. Porém, na sua perspectiva, alguns autores pretendem atribuir a culpa dos medos humanos aos medos infantis, resultantes de uma má educação. Isto poderá ser verdade até certo ponto, mas não é absolutamente verdade, na medida que o medo não penetra, apenas, no homem, vindo do exterior. O medo está, por assim dizer, latente no próprio homem. Assim, «o medo é, em essência, uma exteriorização do nosso sentimento de inferioridade ou de aviltamento, em face do mundo exterior» (*idem, ibidem*: 438). Segundo Helena Crane, citada pelo mesmo autor: «O medo é o reconhecimento consciente ou inconsciente da nossa própria fraqueza moral, espiritual ou física» (Crane, cit. por Viana, s/d: 439).

Tudo leva a crer que, antes de se falar de medo ao homem, já ele o sentia, embora o sentisse de um modo

confuso e indiscriminado, onde as sucessivas experiências dolorosas da vida, vão gerando sucessivos medos. Exemplo disso, pode-se referir situações vividas como um acidente, uma queda, um choque. Por exemplo num caso em que uma criança se tenha queimado num fogo ou tenha sido atropelada, a partir desse momento, terá eventualmente medo do fogo e de ser atropelada novamente. A par disso e complementando o que foi dito, «(...) a experiência pode também estar subjacente em alguns dos medos precoces. Muitas vezes, os medos têm a sua origem na avaliação que a criança faz do perigo ou então são provocados pelos acontecimentos» (Papalia, Olds e Feldman, 2004: 379). Também para Kolbert (1994): «Crianças que vivenciaram terremotos, raptos ou outros acontecimentos assustadores, podem ter medo que eles aconteçam novamente» (Kolbert, cit. por Papalia, Olds e Feldman, 2004: 379).

No entanto o medo também pode surgir através da visualização de um filme ou leitura de um livro, na medida que a dificuldade de perceber a realidade da ficção causa-nos medo, «(...) o homem tem sempre o condão de amplificar tudo quanto o cerca, com o poder da imaginação. Assim procede com o medo: de uma bola insignificante forma um alude, de uma força indistinta forma um edifício complicado e complexo. O homem avoluma, sempre, o real, com a luz do fantástico. O medo existe, dentro dele próprio, não é uma criação humana. O homem apenas o desenvolve com o seu poder de fantasia» (Viana, s/d: 440).

30 |

Esta dificuldade em distinguir a realidade da fantasia é desenvolvida e criada nomeadamente nas crianças, como podemos verificar: «(...) os medos das crianças tem origem na sua vida fantasiosa e nas suas tendências em confundir aparência com realidade» (Papalia, Olds e Feldman, 2004: 379).

Porém segundo outros autores, o medo nasce connosco, fruto das vivências que tivemos durante o processo de gestação ou de quando nascemos. Segundo Ana Belo «(...) o perigo e o desconhecido despertam o medo, que começa quando saímos do útero, reação natural do recém-nascido ao mundo externo», defendendo ainda que «(...) o medo nos visita e está connosco no decorrer da nossa vida, e assim acontece desde o homem das cavernas até ao que pisou pela primeira vez o solo da lua» (Belo, 2002: 7).

Já A.S.Neil defende que os medos e angústias das crianças podem ter surgido durante o seu desenvolvimento, referindo que: «através do estudo da psicologia não podemos dizer porque uma criança nasce corajosa e outra nasce com uma alma tímida. As condições pré natais podem ter muito a ver com isso. Se uma criança não é desejada, será bastante possível que a mãe transfira a sua própria angústia, no momento do nascimento, à criança por nascer. Pode ser que a criança não desejada nasça com uma natureza tímida, com um carácter que teme a vida e deseja conservar-se no ventre materno» (Neil, A.S. 1976: 117). Porém segundo o mesmo autor, isto poderá ser apenas uma hipótese na medida que: «Se uma criança for criada sem medo e, apesar disso, ainda o tem é possível que tenha trazido medos com ela, ao vir para o mundo. E a maior dificuldade de tratar com fantasmas desse género está na nossa ignorância das condições pré-natais. Porque ninguém sabe se uma gestante pode ou não contagiar o feto com os seus próprios medos» (*idem, ibidem*: 122).

Para Papalia, Olds e Feldman quando os bebés nascem já trazem consigo uma história, história essa que «(...) teve início muito antes da concepção, é constituída pelo legado hereditário que lhe é doado nesse momento» (Papalia, Olds e Feldman 2004: 378). Outra parte é ambiental, dado que o novo organismo foi afetado por diversos acontecimentos que decorreram no período passado no útero materno. Assim, compreende-se que «(...) à medida que o organismo cresce a partir de uma simples célula para um bebé recém-nascido, tanto a herança como a experiência afetam o seu desenvolvimento. Ao nascimento, as crianças são já indivíduos, distinguíveis não só pelo sexo, mas também pelo tamanho, temperamento, aparência e história» (*idem, ibidem*: 378).

Já para Hugo Cruz, o medo está presente connosco desde que nascemos até ao momento que morremos, referindo que: «o que é certo e sabido é que desde que nascemos, ou melhor desde que conseguimos dar significado aos estímulos ameaçadores, até morrermos durante os tempos da história humana, sempre sentimos e continuaremos a sentir medo» (Cruz, 2008: 13). Sentir medo é importante para nós dado que, «(...) uma das piores coisas que poderia acontecer à humanidade seria perder o medo ao medo» (*idem, ibidem*: 13).

Assim, poder-se-á dizer que o medo é uma reação ou um reflexo, e cada pessoa reage a seu modo, quer sob o ponto de vista fisiológico, quer sob o ponto de vista psíquico, quer em função do espaço, quer em função do tempo. Por isso as causas ou fontes do medo nem sempre são as mesmas. A natureza intrínseca do medo é sempre idêntica.

MEDOS, SIGNIFICADO E FATORES DE DESENVOLVIMENTO

2.2

| 31

Segundo Ariana Cosme e Rui Trindade: «Folheia-se o dicionário à procura da palavra medo, e mesmo aí, a definição não deixa muitas dúvidas acerca dos demónios que o vocábulo, de imediato consegue despertar em todos nós. De estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência até à preocupação em relação a algo, o dicionário acaba a tentar explicitar o medo remetendo-nos para um “ver antonímia de coragem”. Não é, também, a procura nos tratados da psicologia que nos permite olhar de uma forma dessacralizada para o medo. Por detrás de cada palavra, a que a ciência confere credibilidade, o medo, ainda que objeto de ação terapêutica, não deixa de ser a entidade mítica que associamos aos papões da nossa infância» (Cosme e Trindade, 2008: 34).

Mas afinal o que sabemos e o que é o medo? Antes de escrever e pensar sobre este sentimento que tantos de nós transportamos comecei por questionar-me acerca do que pensava e o que significava para mim este sentimento designado por “medo”. Consultei livros de psicologia, dicionários, ouvi músicas e li obras, sobretudo infantis na procura de uma resposta simples e ingénua tal como uma criança a interpreta, procurei mil e uma situações para tentar perceber este sentimento, até que percebi que estava a custar-me começar a escrever sobre o assunto porque tinha medo, medo de pensar, medo de avançar e falhar, medo de ter medo, medo de sentir os medos que me vão na alma e no corpo. Segundo Joana Cadima, «escrever sobre o medo não é fácil, não é palpável, nem tem cor e por vezes as palavras atropalham, atropelam-se umas às outras, quando manifestar com o corpo o que sentimos por debaixo da pele seria mais fácil. Talvez por isso (como de resto parece acontecer com vários conceitos da esfera emocional), os psicólogos empreguem esforços em definições que traduzam esta experiência subjetiva que toda a gente sente/sabe como é» (Cadima, 2008: 16). Assim, definir a palavra medo é uma tarefa difícil. Em geral, as palavras nunca possuem uma significação única e exclusiva, principalmente quando se aplicam a designar sentimentos tão complexos, como este.

Segundo o artigo de Belinda Ferreira, Patrícia Borges e Sónia Raquel Seixas, verifica-se que o medo faz parte das emoções básicas do ser humano, nomeadamente as de carácter negativo, sendo um dos mais fortes delineadores da personalidade do ser humano (Ainsworth, cit. por Ferreira, Borges, e Seixas, 2010: 30). Alguns estudos definem o medo como uma reação emocional mais ou menos intensa perante um perigo específico real ou imaginário (Morris e Kratochwill, cit. por Ferreira, Borges, e Seixas, 2010: 30). Segundo Ainsworth

(1981), a definição deste conceito remete para a consciência de uma ameaça que pode assumir várias manifestações, nomeadamente reações ao nível comportamental (gritar, fugir) e biológico interno (aceleração da pulsação) ou externo (tremor, rosto assustado). O seu objetivo e função principal, parece ser o de alertar e proteger a integridade física e psicológica do indivíduo, motivando para este se libertar ou fugir de situações potencialmente perigosas (Ainsworth, cit. por Ferreira, Borges, e Seixas, 2010: 30).

Sartre em *Le Sursis*, afirma que «Todos os homens têm medo. Todos. Aquele que não tem medo não é normal» (Sartre, cit. por Copper-Royer, 2007: 8). Certamente, todas as pessoas já experimentaram sentimentos de medo e ansiedade, com maior ou menor intensidade, e em diferentes circunstâncias. Segundo Hugo Cruz, a vida não pode ser concebida sem medo, pois falar de medo sem falar de vida seria falar de preto sem conceber a existência do branco. O medo, «(...) assume uma função de garantia de sobrevivência, de adaptação às vicissitudes do nosso desenvolvimento enquanto pessoas em interação dinâmica com os diferentes territórios que habitamos. É esta diversidade e plasticidade de medos e a aprendizagem que fazemos para conviver com eles que nos permite avançar para novas e desafiantes etapas da nossa vida» (Cruz, 2008: 12).

32 |

Quando se fala de medo segundo o mesmo autor, tem de se falar incontornavelmente de ansiedade, ameaça, perigo, dos seus significados e da complexa rede de relações que se estabelece entre os diferentes conceitos. No entanto, e para simplificar, pode-se definir o medo «(...) como o processo interpretativo sobre a realidade de perigo ou ameaça e a ansiedade como a reação emocional que acompanha essa mesma interpretação» (Beck, Beck e Emery, cit. por Cruz, 2008: 12). Segundo este, a ansiedade é despoletada a partir da ativação do medo que pode acontecer perante uma pessoa, situação, animal e local presente no campo perceptivo da pessoa (algo concreto), ou então perante algo imaginado, que antecipa determinado perigo, como por exemplo, a aproximação de um teste.

O medo poderá ser assim caracterizado por uma emoção básica que possui uma função adaptativa ao longo do desenvolvimento da espécie humana: alertar e proteger de eventuais perigos. É, portanto, uma resposta natural a um estímulo físico ou imaginado que representa uma ameaça ao bem-estar ou segurança do indivíduo. Como podemos verificar: «o medo pode ser simplesmente uma reação natural perante um perigo, sendo muito útil pois faz com que nos protejamos» (Copper-Royer, 2007: 7).

Segundo Vera Ramalho, esta resposta natural inclui aspetos cognitivos, emocionais, fisiológicos e comportamentais. Ao nível cognitivo, ocorre a interpretação do estímulo ou situação enquanto algo ameaçador ou perigoso. Ao nível emocional, pode surgir tensão, apreensão, ou desconforto; enquanto que do ponto de vista fisiológico ocorre uma ativação do sistema nervoso autónomo que prepara o indivíduo para neutralizar ou enfrentar a ameaça através de uma resposta de “luta/fuga”. No que se refere ao comportamento, a resposta pode ser de evitamento, através da fuga, ou de aproximação e tentativa de enfrentar o perigo recorrendo à agressividade, especialmente se a pessoa estiver numa situação da qual não possa escapar. Há ainda a possibilidade de perante uma situação de ameaça extrema, a pessoa ficar imobilizada.

Joana Cadima refere que os medos persistem até à vida adulta sendo que «a sua natureza, intensidade e frequência parecem variar, mas nem por isso deixam de surgir situações em que temos de lidar com os nossos receios ou temores» (Cadima, 2008: 16).

De acordo com um estudo realizado em adultos por Hallowell (1938), pode-se verificar que os medos alteram-se consoante a idade, género, a classe social e económica assim como outros fatores de natureza individual ou social (Hallowell, cit. por Borges, Ferreira e Seixas, 2010: 30). A par disso, Eduardo Ferraz da Rosa, refere que: «Praticamente desde os primórdios da vida e da consciência humana individual, social e historicamente conhecidas e testemunháveis, sempre a experiência do medo foi motivo de profundas inquietações, sim-

bolizações e narrações, tanto como sequência de fenómenos mais ou menos instintivos, emotivos ou passionais, quanto como conjunto de vivências logo depois estão sujeitas a uma inquietada inquirição ética, noético-cognitiva ou existencial, nomeadamente religiosa, cultural, científica, sócio-política, metafísica e hermenêutica» (2008: 36).

Assim, de um modo geral, pode-se considerar que o medo trata-se de uma emoção básica, que implica uma reação biológica e psicológica de carácter interno, que apresenta reações para o exterior, tendo desta forma, não só uma função de proteção como assume também uma vertente social e cultural de acordo com o grupo e ambiente social em que o indivíduo se encontra inserido.

APROXIMAÇÃO AOS MEDOS NA INFÂNCIA **2.3**

Viana refere-nos que a «infância é a idade, por excelência, do medo, à qual a criança desconhece tudo, e esta sua ignorância coloca-a numa situação de inferioridade. O ser humano é levado a, naturalmente, a ter susto, quando se encontra em frente daquilo que nunca viu, e que a sua inteligência não sabe explicar» (Viana, s/d: 296).

| 33

Desde os primeiros anos de vida que as crianças são, em geral, perturbadas por alguns medos. As crianças têm uma natureza singular, que as caracteriza como seres que interpretam o mundo de uma forma muito própria. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as envolve, esforçam-se para compreender o mundo em que vivem, atribuindo sentido às relações que presenciam e é, maioritariamente, através das suas manifestações simbólicas que refletem a realidade em que se inserem, bem como os seus medos, anseios e desejos.

O medo trata-se de uma resposta emocional que faz parte do desenvolvimento normal e essencial para a sobrevivência humana, como já se referiu no subcapítulo anterior. Este é encarado como uma das principais forças motivadoras da conduta humana. É um fator biológico de defesa e proteção relacionado ao instinto de conservação, sendo que «(...) a experiência do medo é universal e muito frequente, particularmente na infância, sinalizando a vulnerabilidade das crianças face a diversas situações que sucedem as suas possibilidades de gestão e controlo» (Martins, 1990: 5).

O medo infantil deve ser encarado como algo natural e que faz parte do desenvolvimento da criança, obtendo assim um lugar presente na vida da mesma. Enquanto marcadores do desenvolvimento da criança, os medos funcionam como tarefas desenvolvimentais, às quais cabe à criança ultrapassar, resultando na promoção da sua autonomia e no seu desenvolvimento emocional.

Nem todos os medos que existem são nocivos ou invalidantes, uma vez que «(...) existem alguns que são úteis, ajudando a criança a construir-se e a desenvolver-se harmoniosamente» (Copper-Royer, 2007: 21). A mesma autora salienta que o medo é útil, através da citação de D. Winnicott: «as crianças mais pequenas devem ser capazes de o sentir, caso contrário pode ser sinal de doença» (Winnicott, cit. por Copper-Royer, 2007: 21). Citando também Ania Beaumatin e Colette Laterrase em “L’Enfant et Ses Peurs”, insiste-se na função constitutiva do medo: «Seria errado pensar que todo o medo é nefasto e que as crianças devem ser poupadas de o sentir, porque este constrói mais do que destrói. As próprias crianças tem consciência disso

e por isso tentam domesticá-lo» (Beaumatín e Laterrase, cit. por Copper-Royer, 2007: 21).

Joana Cadima refere que em vez de definições deve-se tentar compreender o medo a par do processo de desenvolvimento da criança, na medida que estes podem variar consoante a idade e a sua progressiva capacidade de compreensão do meio à sua volta. Quando as crianças são ainda bebés, os estímulos que causam medo relacionam-se com o contexto físico e imediato, como por exemplo no caso de barulhos intensos ou de movimentos súbitos que surgem. Posteriormente, com a crescente capacidade de imaginação surge também a possibilidade de imaginar seres monstruosos e gigantescos. Assim, o escuro do quarto, torna-se facilmente num espaço onde tudo pode acontecer, podendo o medo ser gerado por estímulos físicos, mas ao mesmo tempo parecendo ser cada vez mais dependente da própria criança. Porém, à medida que a criança vai crescendo e conseguindo distinguir o real do imaginário, esta começa a perceber que possivelmente não existem monstros debaixo da cama, nem dentro dos armários, mas se estes medos tendem a diminuir outros começam a surgir, tais como, o medo da morte, dos ladrões, entre outros. Aqui salienta-se o facto de os medos deixarem de ser sentidos não só no seio familiar para passarem a existir também noutros campos da vida, assumindo uma importância cada vez maior no desenvolvimento da criança. Exemplo disso, são medos relacionados com a rejeição por parte dos colegas na escola. Para a autora, o contexto que envolve a criança parece influenciar a forma como as crianças lidam com o medo, assim numa fase inicial a presença dos pais é fundamental para atenuar a reação da mesma. Com o tempo, à medida que o ambiente à volta da criança começa a tornar-se familiar e rotineiro, a presença dos pais é assim superada. Deste modo, apesar dos medos estarem associados a diferentes estímulos, parecem fazer parte de um processo natural do desenvolvimento (Cadima, 2008: 16). Esta opinião de Joana Cadima, vem evidenciar e complementar factos relativos ao medo que já foram mencionados nos subcapítulos anteriores, como por exemplo a questão variável da idade, a dificuldade em distinguir a realidade da fantasia, o contexto em que se está inserido e a transposição de alguns medos para a idade adulta e para outras esferas da sua vida.

A par do que foi mencionado, Viana defende também a teoria que nos primeiros tempos de vida, a criança possui uma reserva muito insignificante de experiências e de conhecimentos, e «daí os seus pavores muito frequentes. À medida, porém, que vai aprendendo e que vai tomando contacto com o mundo, a criança começa a tornar-se menos medrosa, uma vez que começa a saber interpretar os acontecimentos que a rodeiam. E quando não os interpreta, ao menos habitua-se a eles. As coisas, os objetos, os animais, os fenómenos tornam-se-lhe familiares» (Viana, s/d: 296).

Porém, nesta problemática do medo infantil, importa também mostrar a perspetiva que por vezes, quando uma criança mostra ou refere que tem medo, poderá estar a fazê-lo simplesmente com o intuito de conseguir o que quer, pois no seu pensamento estas palavras possuem um poder de persuasão nas convicções dos pais que querem fazer respeitar a sua lei. E se a invocação deste medos desperta a nossa atenção, é porque nós adultos revemos os nossos medos de infância, guardados e escondidos no fundo da nossa memória.

O medo do escuro, dos animais, o medo da separação dos pais, o medo de tudo são medos presentes no universo de uma criança. Brazelton refere que todas as crianças atravessam períodos de medo, nas diferentes fases do desenvolvimento: «à medida que tomam consciência dos seus próprios sentimentos agressivos, tornam-se também receosas da agressividade por parte de outras pessoas e situações. Ao mesmo tempo que se sentem evoluir e tornar mais independentes, precisam também de sentir receios que as impeçam de ir demasiado longe» (Brazelton, 2002: 321). Deste modo, o medo além de mecanismo de alerta numa vertente biológica, é também um mecanismo de defesa do organismo, ou seja, um mecanismo de proteção face aos diversos perigos que podem surgir no meio que envolve o sujeito.

A par do que já foi dito e como complemento através da apresentação de outros autores, segundo Mussen (1983), os medos podem tornar-se menos frequente com a idade (Mussen, cit. por Martins, 1900: 28). O que não significa, segundo Barberá (1989), que o seu volume total para cada indivíduo decresça, pelo contrário, mantem-se sensivelmente constante, o que varia é o objeto e o conteúdo do medo, ocorrendo substituições. Estas substituições não são arbitrárias ou lineares, mas fazem-se segundo uma dinâmica temporal de crescimento e diminuição. Há, pois, um padrão desenvolvimental para cada tipo de medo e idades privilegiadas por medos característicos (Barberá, cit. por Martins, 1900: 28).

Em termos globais, pode dizer-se que a «sequência desenvolvimental dos medos reflete a sucessão de mudanças na perceção que as crianças tem da realidade» (Piaget, cit. por Martins, 1900: 28).

Validando esta tendência desenvolvimental, Morris e Kratochwill (1983) realizaram um estudo acerca dos medos nas infância, onde se pode observar alguns dos medos mais frequentes nas diferentes faixas etárias (Morris e Kratochwill, cit. por Papalia, Olds e Feldman, 2004: 380).

Tabela 1 - Medos infantis	
Idade	Medos
0-6 meses	Perda de apoio, ruídos fortes
7-12 meses	Estranhos, alturas, objetos inesperados, repentinos e indistintos
1 ano	Separação de um dos pais, banheiro, ferimento, estranhos
2 anos	Uma variedade de estímulos, incluindo barulhos fortes (aspiradores, sirenes e alarmes, camiões e trovões), animais, salas escuras, separação do pai ou da mãe, objetos ou máquinas grandes, mudanças no ambiente pessoal, crianças desconhecidas
3 anos	Máscaras, escuro, animais, separação do pai ou da mãe
4 anos	Separação do pai ou da mãe, animais, escuro, ruídos (inclusive barulhos à noite)
5 anos	Animais, pessoas “más”, escuro, separação do pai ou da mãe, danos corporais
6 anos	Seres sobrenaturais (por exemplo fantasmas, bruxas), danos corporais, trovões e relâmpagos, escuro, dormir ou ficar sozinho, separação do pai ou da mãe
7-8 anos	Seres sobrenaturais, escuro, acontecimentos dos media (por exemplo notícias sobre ameaça de guerra nuclear ou rapto de crianças), ficar sozinho e danos corporais
9-12 anos	Testes e provas escolares, apresentações escolares, danos físicos, aparência física, trovões e relâmpagos, morte e escuro

Fonte: Adaptado de Morris e Kratochwill, 1983; Stevenson-Hinde e Shouldice, 1996

A maioria dos medos infantis está relacionado com situações que causam insegurança e que a criança sente que não controla, como por exemplo o medo do escuro, animais, separação dos pais, entre outras. Ao visualizar a tabela podemos perceber que o medo do escuro, tema deste projeto, é um medo constante ao longos das diferentes faixas etárias, sendo visto como um medo natural na medida que a criança não consegue distinguir a realidade da fantasia como já foi referido.

Segundo Ramalho, embora os medos sejam tarefas desenvolvimentais que surjam em alturas específicas do desenvolvimento humano, a sua intensidade e frequência podem variar de criança para criança, contribuindo para isto o seu temperamento, o temperamento dos pais ou de pessoas próximas, o contexto onde a criança está inserida, entre outros. Com o crescimento e correspondente maturação cognitiva e emocional, a criança, com a colaboração dos adultos, poderá encontrar estratégias eficazes para lidar com os medos, pelo que, na sua maioria, acabam por desaparecer naturalmente.

Nesta problemática os pais podem ajudar a prevenir este medo das crianças promovendo um sentimento de confiança e prudência sem serem demasiado protetores e ultrapassando os seus próprios medos irrealistas. O enfrentar atempado dos medos evita que, a longo prazo, estes possam atingir uma dimensão patológica resultante em fobias (mencionadas nos próximos subcapítulos).

2.4 O MEDO DO ESCURO

O medo da noite e do escuro fazem parte dos medos que perduram através dos séculos, independentemente da evolução dos saberes, «nas nossas sociedades, o conceito de negro (...) é facilmente associado a momentos de angústia. Temos “ideias negras”, “pintamos de negro” a realidade, vivemos na “negra miséria” quando já não há nenhuma esperança...» (Copper-Royer, 2007: 12), «(...) a obscuridade tem um simbolismo inquietante e é a ela que recorremos para descrever mundos infernais. Tal como acontecia já na Bíblia, continuamos associar-lhe a ideia de morte» (*idem, ibidem*: 12). Em jeito de resumo, «(...) a noite e o negro, que estão intimamente associados no imaginário das pessoas à escuridão, assustam ou angustiam desde sempre. Quem pode dizer que nunca sentiu medo ou apreensão, ainda que fugazmente, quando anoitece e a luz do dia dá lugar à escuridão? (...)» (*idem, ibidem*: 12).

Estes medos (o medo da noite e o medo do escuro) tratam-se de medos muito comuns no universo das crianças. No momento em que a criança confronta-se com o escuro o seu aparelho psíquico é colocado em ação e funcionamento, este que estava ocupado com imagens reais que vinham do exterior da criança começa a ficar ocupado e preenchido pelas imagens que surgem do interior e do imaginário da mesma, através de pensamentos relacionados com fantasmas, monstros e criaturas pertencentes a um universo assombroso. É na hora de ir dormir que geralmente estes medos começam a emergir, pois trata-se do momento em que as mesmas tem de ficar sozinhas no seu quarto. A par disto, Brazelton afirma que «os medos surgem sempre de noite. Os seres maus que fazem parte do imaginário tornam-se imagens temerosas que se projetam na escuridão» (Brazelton, 2002: 323). Contudo o autor salienta que isto acontece numa fase em que a criança está a tornar-se mais independente, ao mesmo tempo que toma consciência da sua dependência dos pais, envolvendo-a num conflito.

O medo do escuro trata-se de um dos medos mais frequentes na infância e à qual deve ser visto e encarado com bom senso, uma vez que este medo, por norma, é apontado como um quadro fóbico.

Viana também refere que o medo do escuro é um dos mais vulgares entre as crianças. Para o autor, o medo do escuro trata-se de um «complexo de inferioridade resultante de muitos medos acumulados e recalçados, que aflige sobretudo crianças nervosas, híper-sensíveis e tímidas. Este medo, por norma, não acontece nas crianças com menos de um ano e meio, uma vez que antes desta idade a criança não consegue realizar uma representação mental das imagens da mesma forma que as crianças um bocadinho mais velhas conseguem» (Viana, s/d: 302). Tendo em conta que somos guiados pelo sentido da visão, tudo aquilo que não vemos possui uma forma, uma cor e até mesmo um tamanho desconhecido, causando assim o medo nas crianças. A obscuridade assusta-a porque, é objeto de representações vagas, povoadas de seres a meio caminho entre a imaginação e realidade. Quando a criança revela o seu medo perante o escuro, o melhor será não racionalizar o que não existe, nem banalizar a sua reação, uma vez que isso seria negar uma reação que ela sente. Nestas situações mais valerá insistir na eficácia da presença reconfortante do adulto, geralmente o pai ou mãe, que na cabeça das crianças, devem ser os guardiões de um sono sossegado.

Em certos períodos, algumas crianças sentem necessidade de exigir uma luz de presença no quarto ou perto dele, normalmente, fruto de uma alteração na sua vida ou na sua rotina. Geralmente os pais são bastante compreensivos nesta situação, ajudando a criança a ultrapassar este medo corrente e que se poderá intensificar perto dos quatro ou cinco anos, no período edipiano, podendo desaparecer rapidamente ou só na adolescência. Para Pauchet, a melhor maneira para vencer o medo do escuro é a seguinte: «É preciso procurar desenvolver um único hábito de cada vez, e vigiar-lhe o progresso. Se uma criança é cobarde e se teme a obscuridade, deixai-a na obscuridade durante um minuto. Fazei-a jogar à cebra-cega, fazei-a procurar um objeto num compartimento sem luz. Ensinai-lhe a encontrar objetos ocultos na obscuridade. Levai-a a executar este ato várias vezes; a criança habituar-se-á à obscuridade e deixará de ter medo» (Pauchet, cit. por Viana, s/d: 303).

Neste sentido, é importante o papel dos pais, na medida que expliquem e conversem com os seus filhos acerca desta problemática do escuro. Quando existe um problema ou um medo por parte de criança é necessário e importante mostra-lhes uma outra abordagem e perspetiva do assunto, de forma a fazer-lhes compreender e perceber aquilo que lhes rodeia. Na questão do escuro, é importante os pais explicarem à criança que tudo o que existe no escuro também existe na claridade e vice-versa. Uma forma de fazer com que a criança compreenda é contar-lhe uma história, visto que as histórias ajudam as crianças a incorporar-se e a rever-se nas personagens, tal como será mencionado e referido nos capítulos seguintes.

De igual importância será o papel dos pais na procura de uma justificação para este medo do filho, tentando perceber se este surgiu através de algum conflito ou situação passada durante o dia, se apenas se trata de uma angústia relativa à separação na hora de ir dormir, ou se simplesmente existem questões anteriores que lhe estão atormentar.

Outra das formas que ajudará a criança a ter uma noite mais tranquila, passa por ficar com ela no quarto até a mesma adormecer, ou até mesmo deixando uma luz de presença acesa. Porém, nos casos em que a criança acorda aterrorizada durante a noite com pesadelos e medos frequentes, o aconselhável será procurar uma ajuda junto de um especialista, como por exemplo um psicólogo.

Toda esta situação deve ser encarada com paciência e bom senso, evitando haver um confronto forçoso com os medos das crianças, uma vez que isto resultaria num medo e angústia maior por parte da criança, podendo refletir-se ao longo do seu desenvolvimento.

2.5 AS FOBIAS

Para Copper-Royer, a fobia trata-se de um sintoma que se encontra frequentemente nas crianças, sendo uma perturbação de ansiedade que se caracteriza pelo medo irracional de um objeto ou de uma situação, sem ligação com um perigo real. A criança coloca em ação um sistema de evitamento, através da utilização de estratégias, por vezes discretamente, mas de um modo sistemático, para evitar ser confrontada com o objeto do seu medo. Não existe fobia senão quando são acionadas estas condutas de evitamento. Este processo precipita-a em direção a uma espiral infernal, porque se num primeiro momento, fugir à situação que lhe causa angústia lhe traz consolo, este consolo é de curta duração e o medo continua aumentar (Copper- Royer, 2007: 53).

Das fobias segundo a mesma autora pode-se distinguir:

- **as fobias específicas** de um objeto ou de uma situação, às quais se chamou durante muito tempo fobias simples, de um animal, por exemplo, ou ainda do sangue e de vacinas;

38 |

- **as fobias sociais**, intimamente ligadas ao medo da opinião dos outros, como o medo de tomar a palavra num grupo, de participar na aula, de colocar o dedo no ar para responder ou ainda de pegar num telefone para falar com alguém. Este tipo de fobia pode não dizer respeito senão a algumas situações específicas, mas pode também ser generalizada;

- **a agorafobia**, que é o medo dos grandes espaços, mas que se estende à ideia de estar longe de um lugar seguro, como por exemplo a nossa própria casa. Esta provoca situações frequentemente muito incapacitantes, já que, em situações extremas, as pessoas que dela sofrem não voltam a sair de casa. Este tipo de fobia causa situações de angústia, por vezes paroxísticas, como ataques de pânico.

No âmbito do tema do projeto, o medo do escuro, classificasse como uma fobia específica. Esta fobia trata-se daquela que menos embaraço traz para a vida quotidiana e que crianças e também adolescentes sofrem frequentemente. Sendo muito comum na infância, a mesma poderá prolongar-se muito para além disso, como para a adolescência e idade adulta.

Copper-Royer refere que a fobia ocupa um lugar privilegiado na vida da criança. Esta trata-se de um mecanismo psíquico muito útil, que lhe permite colocar à distância toda a angústia que faz nascer nela agressividade, ou, pelo menos, ambivalência, face aos pais: «a fobia transfere esta angústia da criança para um objeto ou para uma situação precisa» (Copper-Royer, 2007: 68). Assim, a fobia tem agora uma função estruturante, podemos mesmo dizer que esta é necessária, porque evita que a criança seja invadida por esta angústia, que poderia, doutro modo ser muito desconcertante.

Como já referimos anteriormente, o medo do escuro trata-se de um medo muito frequente e que surge de repente, muitas vezes associado a mudanças de hábito, como uma mudança de casa, de quarto, entre outros. Uma criança que até ao momento não tinha manifestado nenhuma inquietude em particular, vai assim tornar-se ansiosa, na medida em que o escuro a impede de controlar o seu ambiente, ou seja, pelo facto de não saber onde se encontra e pelo o espaço não lhe ser familiar. Neste tipo de medos, os pais mostram-se bastante recetivos e compreensivos com os filhos, e é desta forma que se deve encarar a situação, de modo a tranquilizar a criança e ajudando-a a ultrapassar este medo. Mostrar à criança que estamos empáticos com ela e que percebemos o que está a sentir ao mesmo tempo dando a entender que estamos fora daquilo que

está acontecer, pedindo-lhe que descreva o perigo que imagina e que pense em estratégias de segurança como por exemplo “se tiver muito medo, posso acender e apagar a luz sozinho”, ajudam-na muitas vezes a ver as coisas de um modo menos dramático.

Como complemento a este facto, Hugo Cruz refere que uma das formas de fragilizarmos o medo quando ele nos bloqueia o pensamento e a ação é mostra-lo a toda a gente e apanhá-lo desprevenido. Para este «o medo é tímido e envergonhado não gosta de aparecer, vive virado para dentro. Podemos contraria-lo, obrigando-o a apresentar-se aos outros, conseguindo assim que amue e perca a força» (Cruz, 2008: 13).

Na altura em que o medo do escuro surge, começa a surgir também o medo de adormecer e dormir sozinhos, o que traz alguns aborrecimentos para os pais, «por vezes importa encontrar uma presença reconfortante classificada como objetos transacionais, como um peluche, uma boneca, um elemento que reconforte e ajude a criança a superar este medo e a ausência dos seus pais no quarto» (Copper-Royer, 2007: 68).

O ÁLBUM ILUSTRADO

3

«O livro ilustrado é um veículo – uma ferramenta por excelência da formação, (...) formação do gosto, um estímulo para a fantasia e para a criatividade, um veículo para a educação efetiva e emocional»

(Wojciechowska, 2005: 105)

A IMPORTÂNCIA DO LIVRO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

3.1

A ideia da importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana, desde há muito tempo, que é tida como uma verdade universal praticamente inquestionável (Ramos, 2007: 166). «O livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia. (...) Saber ler, adquirir a pouco e pouco o gosto de ler constitui, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania. (Gomes, 2007: 5). Para muitos autores, a literatura em geral e destinada à infância em particular, desempenha um papel importantíssimo na vida das mesmas, sendo que nas sociedades atuais dos países desenvolvidos, o papel do “bom livro infantil” é irrefutável no desenvolvimento da criança e na formação do futuro adulto, em vários níveis, uma vez que «a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição» (Meireles, 1984: 32).

Muitos são os estudos realizados em torno da importância da leitura literária, quer a nível nacional, quer a nível internacional. As suas vantagens são evidenciadas logo nos primeiros anos de vida do ser humano, através da voz de um adulto que lhe conta a história, a criança mantém assim o seu primeiro contacto com a literatura: «(...) o primeiro ano de vida é crucial para o desenvolvimento da criança, especialmente a nível neurológico e afetivo (...). Nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias quando as crianças começam a articular as primeiras palavras» (Velo, 2002: 111).

Segundo o mesmo autor, o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo as suas vantagens variadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo (*idem, ibidem*: 110). Além disso, «o hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência. (Gomes, 2007: 4). Assim, poder-se-á referir que a leitura literária, sendo feita regularmente e de forma assídua no desenvolvimento da criança desde cedo, além de lhe proporcionar fruição estética, a grande função da literatura, também estimulará a sua imaginação e criatividade, permitindo uma melhor visão do mundo, uma maior curiosidade, um espírito-crítico (fulcral para a formação de um adulto independente e que não se deixa manipular), desenvolvendo a sua capacidade de valoração estética, quer ao nível visual quer ao nível de língua, aumentando o seu vocabulário e a sua competência linguística (Florindo, 2012: 2).

Em resumo e tal como refere Rui Marques Velo: «(...) crianças e jovens que leiam bons livros com regularidade têm potencialidades que vão desembocar em sucesso, visto que a leitura, para lá da sua função utilitária, é um facto de socialização e de reconhecimento social» (Velo, 2006: 4). Complementando com a afirmação de José António Gomes «as crianças que lêem têm uma sensibilidade maior às questões da língua e às possibilidades da sua utilização». (Gomes, cit. por Saraiva, 2005: 30). Para o crítico literário, a leitura representa um convívio com um certo tipo de discurso estruturado, seja ele a narrativa ou não, revestindo a favor do próprio discurso estruturado da criança. No seu ponto de vista, as crianças estabelecem uma “conversa” com os autores dos livros ou com as personagens das histórias, onde a leitura também é uma educação para a cidadania, na medida que a criança que lê pode projetar nas personagens vivências como alegria, descentrando-se dela própria, ficando deste modo mais receptiva ao próximo. O autor salienta ainda que «a leitura ajuda-as a conservar a própria noção de alteridade e a serem menos egocêntricas, o que é extremamente importante numa sociedade marcada pelo individualismo exacerbado e pela dificuldade de muitas crianças e jovens em lidar com os obstáculos e contrariedades» (Gomes, cit. por Saraiva, 2005: 30).

Porém, para finalizar, importa salientar que, embora nos dias de hoje, ouçamos dizer constantemente que as crianças tem poucos hábitos de leitura e que não gostam de ler, torna-se necessário criar estratégias que contornem este fator na aprendizagem formal da leitura, exemplo disso será folhear álbuns, livros ilustrados, ouvir histórias, sempre com o intuito e preocupação de acrescentar algo de importante na vida das crianças, pois «(...) ler é compreender, ou seja, a competência leitora é indissociável da capacidade de compreender, logo quando se compreende fica aberto o caminho para atribuir sentido (s), para reconhecer significado (s) nas aprendizagens, para refletir» (Alves, 2011: 7).

3.2 O ÁLBUM ILUSTRADO E O SEU POTENCIAL NA RECEÇÃO LEITORA

44 |

Definido como «um dos géneros mais dinâmicos e criativos dos últimos tempos» (Bajour e Carranza, 2003: 2), no quadro dos géneros editoriais de potencial receção infantil, e atendendo à sua força e pertinência e ao desenvolvimento que tem conhecido nos últimos anos, o álbum ilustrado é uma publicação onde texto e imagem coabitam no espaço do livro, contando uma história que tanto pode ser lida pelo texto escrito, como pelas ilustrações que o acompanham. Embora que a sua designação não seja consensual, nomeadamente no nosso país, verificamos diversas expressões a serem utilizadas no mesmo género de livro, tais como: álbum ilustrado ou álbum narrativo. Segundo Gomes, «(...) à falta de melhor designação, denominamos de álbum (por influência francófona) ou picture book (recorrendo à expressão anglo-saxónica)» (Gomes, 2003: 3). Tradicionalmente destinado ao universo literário para os mais novos, o álbum ilustrado tem levantando controvérsias não só na fixação do conceito mas também «(...) face à definição de critérios para a sua classificação, residindo principalmente a sua especificidade na relação intersemiótica estabelecida entre as duas componentes, verbal e pictórica, que o enformam – ainda que apresente um conjunto de características externas e de índole paratextual que lhe são peculiares, e que estão especialmente relacionadas com a edição e a composição gráfica da publicação –, e que, numa relação articulada e complementar, produzem, em conjunto, significação» (Rodrigues, 2009: 2).

No sentido de unificar um termo fixo, nesta investigação, denominaremos de álbum ilustrado este género de livro, procurando perceber reflexões anteriormente desenvolvidas em torno deste conceito e as suas implicações junto dos potenciais leitores.

O álbum ilustrado, visto durante muito tempo, como uma publicação de carácter lúdico e de entretenimento, e como um livro promotor do contacto da criança com a literatura, desempenha cada vez mais um papel importante junto dos seus leitores, nomeadamente dos mais pequenos, «acompanhando-os praticamente desde o nascimento e constituindo, para muitas crianças, o primeiro contato com o livro» (Ramos, 2007: 26).

Com o aparecimento e divulgação de novas técnicas das artes gráficas, deu-se o desenvolvimento deste tipo de edições. Segundo o estudo de Carina Rodrigues (2009), o álbum moderno surge nos alvares dos anos 60/70 do século XX, em alguns países, tais como Reino Unido, Alemanha e França, tendo como referência Maurice Sendak, Mercer Mayer ou Leo Lionni. No panorama nacional, surge essencialmente nos finais dos anos 80 e no princípio da década de 90, com nomes como Leonor Praça, Maria Keil, Cristina Malaquias, Manuela Bacelar (autora e ilustradora pioneira na criação de álbuns em Portugal).

Parecendo dirigir-se preferencialmente às primeiras idades «(...) crianças entre os 2 e os 7-8 anos» (Gomes, 2003: 3), o álbum ilustrado define-se por um conjunto de características externas que compreendem, nomeadamente, elementos ligados à edição e composição gráfica da publicação. Como é o caso «(...) da preferência pela capa dura, por um formato de grandes dimensões ou de dimensões diferentes do habitual; impressão em quadricromia; pela utilização de um papel de qualidade superior, por um reduzido número de páginas, contendo muitas ilustrações (...); pela presença de texto de reduzida extensão (...), grafado em caracteres de grande dimensão (...); e cujo design gráfico é alvo de um investimento e uma atenção particulares» (Ramos, 2007: 27).

Nas suas temáticas, observa-se que os álbuns falam-nos de sentimentos universais, segundo o Comité de Selección del Banco del Libro, estes não têm idade e abordam temas como a solidão, a perda, a saudade, o amor, a amizade, etc., «numa qualidade poética das linguagens verbal e plástica que possibilita múltiplas leituras e uma multiplicidade de acessos, despertando inquietudes e vínculos afectivos em diferentes leitores» (Comité de Selección del Banco del Libro, cit. por Florindo, 2012: 20). Aqui verifica-se que embora tradicionalmente, houvesse a ideia que os álbuns ilustrados eram dirigidos preferencialmente para as crianças como já foi referido anteriormente, atualmente observa-se que o mesmo acaba por atrair tanto «pequenos» como «grandes leitores», constatando-se «a intenção de produzir livros de múltiplos acessos, ou seja, adaptados à dupla situação de receção, onde se inclui no próprio álbum ilustrado a relação entre criança e adulto» (Linden, 2011: 30). Perante isto, esta dualidade de público, leva-nos ao conceito de *dual adress* (destinatário duplo), muito desenvolvido nos álbuns ilustrados (*idem, ibidem*: 29).

| 45

A par desta ideia que tem vindo a ser falada, C.S. Lewis evidencia-nos que: «estou quase inclinado a estabelecer como cânone que uma história para crianças de que apenas as crianças gostam é uma má história para crianças» (Lewis, cit. por Shavit, 2003: 69). Também a editora Planeta Tangerina parece romper com esta ideia que o álbum não tem idade, referindo que «temos como leitores não apenas as crianças, mas todos os pais e adultos que gostam de álbuns ilustrados e da sua forma única de contar histórias. Sabemos que os nossos livros não são por vezes os mais “fáceis”, mas gostamos de pensar que um álbum ilustrado é um ponto de encontro entre leitores de várias espécies, que uns abrirão portas aos outros, que grandes e pequenos saberão encontrar as suas próprias chaves na descoberta de um livro» (Planeta tangerina, n/p). Também Maria Nikolajeva e Carolle Scott consideram que «muitos álbuns são nitidamente realizados para ambos, crianças pequenas e adultos sofisticados [...] a matriz de imagens, assim como a apresentação, remete para um espectro de idades e experiências» (Nikolajeva e Scott, cit. por Gémeo Luís, 2013: 54).

Porém, importa referir que, na medida que estes álbuns são escritos e ilustrados por adultos note-se que os temas são condicionados, visto que tendem a representar o que os adultos acham que as crianças gostam de ler. Linden, evidencia isto referindo que: «(...) de facto, a maioria dos criadores e editores orientam os seus projetos mais ou menos em função das supostas expectativas dos mediadores» (Linden, 2011: 29). Também Peter Hunt evidencia que «a criança e o livro nunca estão verdadeiramente sozinhos» (Hunt, 2011: 3), na medida que o adulto encontra-se sempre presente e “incorporado” no livro, dado que «os adultos escrevem os livros e estão escondidos neles» (*idem, ibidem*: 3). Já Rosemary Sutcliff, chega mesmo a afirmar que nunca escreveu para nenhum grupo etário, mas apenas para si própria, onde os temas dos seus livros para crianças foram quase sempre bastante adultos, «e na verdade a diferença entre escrever para crianças e para adultos é, em todo o caso, na minha opinião, apenas uma pequena mudança» (Sutcliff, cit. por Shavit, 2003: 67). Assim de modo a concluir esta ambivalência de público note-se que tudo isto «força o escritor para crianças a arranjar um compromisso entre dois destinatários que diferem tanto nos seus gostos literários como nas suas normas de realização do texto. O escritor tem de construir habilidosamente este compromisso, empregando uma complicada variedade de “estratégias de compensação”, permanecendo ao mesmo tempo dentro dos limites das normas vigentes do sistema, de forma a atingir ambos os destinatários» (Shavit, 2003: 132).

Outra característica deste tipo de álbum é a sua reduzida extensão de texto, que por vezes poderá nem existir e o seu número de páginas, que poderá ser entre 24, 32, 40 ou 48, entre outras.

Sophie Van Der Linden, diz-nos que até ao momento tratamos o álbum ilustrado como um “tipo” de obra para crianças que é composto por imagens. Fazendo parte da literatura infantil, a autora questiona-nos se o mesmo poderá ser considerado um género? Segundo David Lewis, citado pela autora, o álbum ilustrado pode acolher alguns géneros sem constituir por si só um género identificável: «(...) o álbum ilustrado não é um género (...). O que encontramos no álbum ilustrado é um tipo de linguagem que incorpora ou assimila géneros, tipos de linguagens e tipos de ilustração» (Lewis, cit. por Linden, 2011: 29).

Com uma variada e cuidadosa conceção gráfica verifica-se que segundo o ponto de vista de Ana Margarida Ramos «(...) o álbum é caracterizado pelo seu carácter inovador e experimental, inibindo catalogações» (Ramos, 2007: 32). A relação que é estabelecida entre o texto verbal e o texto icónico é também outro dos aspetos essenciais e distintivos do álbum ilustrado. Teresa Colomer (2003), considera a presença da imagem no livro infantil como uma mais valia, alertando-nos para a evolução que o álbum infantil foi conhecendo relativamente ao seu papel. Enquanto, «tradicionalmente, o texto e a ilustração se moviam em planos paralelos, sendo que respectivamente um contava a história e o outro a ilustrava, hoje assistimos a uma fusão dessas duas formas de linguagem» (Colomer, cit. por Ramos, 2007: 37).

46 |

A intertextualidade que o leitor é sujeito é outro marco de distinção do álbum ilustrado, através da inserção de outros universos histórico-culturais, como livros, quadros ou personagens e textos à qual o leitor poderá identificar sozinho ou através da ajuda de um mediador, de acordo a experiência que este tenha. Esta característica, permite o leitor adquirir assim uma leitura enriquecedora, que se relaciona com outras leituras já efetuadas, com o conhecimento que este tem do mundo, ou até mesmo abrindo novos horizontes para novas leituras e aprendizagens. Como refere Teresa Colomer, os álbuns, além de serem «um ótimo recurso para as primeiras idades (criando até uma progressiva autonomização da leitura), são também um espaço privilegiado para a experimentação, devido à multiplicidade de mensagens que podem integrar» (Colomer, cit. por Ramos, 2007: 31).

No álbum ilustrado, salienta-se também o protagonismo que a componente ilustrativa e de índole paratextual como a capa, contracapa e as guardas adquirem através do jogo estabelecido entre elas, da composição das páginas e da sua articulação. Aqui, deixam de ser apenas um suporte para veicular a mensagem, para passarem a ser também uma mensagem. Deste modo, pretende-se criar um objeto total, onde cada uma das partes, em conjunto, transmitem um significado: «(...) o álbum moderno é entendido como um objecto artístico, cuidadosamente elaborado, que conjuga ilustração, texto, design e edição numa unidade estética e de sentido. (...) O álbum tem de ser visto na íntegra, prestando-se particular atenção a cada uma das suas partes (a capa, as guardas, a tipografia e as imagens) construídas numa sequência, cujas relações internas são cruciais para a compreensão do livro. Para se apreciar um álbum é preciso, portanto, e antes de mais, começar por considerá-lo como um todo, como um conjunto de propriedades que o diferenciam de outros tipos de livros» (Rodrigues, 2009: 5).

Para José António Gomes, é a funcionalidade narrativa que distingue o álbum ilustrado de todos os outros, na medida que «(...) cada página estabelece um contexto – a leitura do texto e da imagem, a sua conjugação e a formação de sentidos – para a que lhe sucede, antecipando e condicionando a leitura das páginas seguintes» (Gomes, 2003: 4). Nesta alternância de leitura, nomeadamente entre texto e imagem, também Linden diz-nos que: «a alternância da leitura de um texto e de uma imagem, e de mais um texto e de mais uma imagem, produz um ritmo particular de leitura. Quando, dessa forma, o leitor cria o hábito de ler sucessivamente um texto e uma imagem, a intervenção de uma sequência de imagens ou a mistura das diferentes mensagens

irá muito provavelmente chamar a atenção do leitor» (Linden, 2011: 85). Perante isto, poder-se-á dizer que estamos perante uma nova forma de ler, onde a leitura do álbum ilustrado requer um esforço por parte do leitor para conjugar os diferentes tipos de informação que recebe – texto, ilustração, paratextos - e suporte o livro enquanto artefacto editorial. Tal como Ana Margarida Ramos afirma: «trata-se, obviamente, de obras cuja leitura não pode ser nunca realizada de forma linear, uma vez que obriga o leitor a procurar formas de entendimento e diálogo entre as linguagens que constroem a obra, promovendo a reflexão, a dúvida e o questionamento constantes. Em termos mais gerais, o álbum, pela constante busca de sentido que promove (...), é um tipo de publicação cuja leitura assenta frequentemente numa tensão entre o leitor, as imagens e o texto, pautando-se por avanços e recuos sucessivos, resultantes da proposta de hipóteses interpretativas que estão sempre a ser sujeitas a avaliação e a reformulação» (Ramos, 2007: 29).

No caso do leitor ser uma criança que ainda não tenha competência literária, à medida que vai visualizando as ilustrações e ouvindo a história, vai descobrindo novas informações, deixando de ser assim «(...) um simples ouvinte para se tornar, também, um construtor de sentidos através da decifração do código visual» (Florindo, 2012: 20). Com isto, podemos concluir, que a edição de álbuns ilustrados cria um novo tipo de leitor/ouvinte, com uma participação mais ativa na leitura e na elaboração do sentido da história.

Segundo Carina Rodrigues, o álbum vem, de facto, promover a relação entre dois conceitos, «entreter» e «instruir», numa configuração geradora de conhecimento, onde palavras e imagens estabelecem um diálogo cúmplice e onde o significado das últimas decorre da cor, da forma, da textura, assim como do pormenor de cada uma, convertendo-se numa ferramenta narrativa que, aliada ao discurso verbal, atribui um sentido final à história, numa fusão de linguagens proporcionadora de um «deleite estético» penetrante. Assim, este tipo de edição, é uma ótima forma de iniciar a criança na arte da narrativa e na arte da imagem, «é um meio, por excelência, para o fomento da sensibilidade estética da criança, para desabrochar os seus sentidos para modos diferentes de representação, que transcendam o figurativo, o explícito e o óbvio, e que a afastem, por conseguinte, do perigo do estereótipo ou do cliché» (Rodrigues, 2009: 6). Em resumo, verifica-se que «contacto da criança com álbuns ilustrados de qualidade surge como um excelente exercício de educação visual, iniciando-a numa perceção ativa e crítica da arte, permitindo-lhe, ainda, alimentar-se de referentes culturais, fazer descobertas e educar a sua sensibilidade e o seu gosto estético». (*idem, ibidem*: 7), transmitindo de uma forma fácil e apetecível ideias, informações e conceitos.

| 47

MECANISMOS NARRATIVOS **3.3**

O predomínio e a influência da ilustração sobre o texto, dá ao álbum ilustrado o seu poder de aproximação à arte. Kveta Pacovská diz-nos que - um álbum ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita – considerado o primeiro museu da criança na ótica da autora, o álbum ilustrado faz com que o leitor seja transportado para um universo visual, onde «numa nova configuração, a imagem adquire preeminência e desenvoltura pela capacidade de se mover e variar no tamanho, na forma, na profundidade e na cor» (Rodrigues, 2009:7).

Considerado uma obra em que «a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente, (...) a narrativa faz-se de maneira articulada entre texto e imagens» (Linden, 2011: 24). Formalmente estas duas linguagens, icónica e textual, são a base da sua identidade, tal como David Lewis

nos indica: «Tem havido um largo consenso em relação às características básicas da forma, a sua combinação de dois modos de representação – imagens e palavras – num texto compositivo, mas é precisamente esta ambiguidade, esta dupla qualidade, que tem levado a grande confusão e desacordo» (Lewis, cit. por Saraiva, 2013: 46). Além disso, para o autor, a relação que se estabelece entre imagem e texto é responsável por uma identidade narrativa característica deste tipo de livros: «Em princípio qualquer texto composto por palavras poderia ser ilustrado por um artista mas espera-se que as imagens e as palavras dos álbuns ilustrados estejam fundidas para criar um texto único composto por dois diferentes elementos, em vez de um texto apenas com um dos elementos (palavras) ilustrada com outro elemento (imagens)» (Lewis, cit. por Saraiva, 2013: 46).

José Saraiva, citando Arizpe e Styles (2003) diz-nos que o resultado desta relação entre texto/imagem e o papel que adquirem na formação do leitor, estendem a definição deste género de livros, na medida que: «um livro ilustrado é texto, ilustrações, design completo; um item de produção e um produto comercial; um documento social, cultural, histórico; e principalmente uma experiência para a criança. Como forma de arte ele depende da relação entre imagens e palavras, da apresentação simultânea de duas páginas, e do ato de virar a página. (Arizpe e Styles, cit. por Saraiva, 2013: 44).

48 |

Também para Linden, o álbum ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem, «quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do álbum ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. (Linden, 2011: 8). A par desta ideia, David Lewis evidencia-nos que «a relação entre texto e imagem mostra-nos que as palavras nunca são apenas palavras, elas são sempre palavras influenciadas por imagens. Da mesma forma, as imagens nunca são apenas imagens, elas são imagens influenciadas pelas palavras. Assim, as palavras por si próprias são sempre parciais, incompletas, inacabadas, à espera do complemento das imagens. Da mesma forma as imagens têm constantemente potencial narrativo, são indeterminadas, incompletas e esperam a finalização conferida pelas palavras» (Lewis, cit. por Saraiva, 2013: 48). Deste modo verificamos que texto e imagem funcionam de forma conjunta, e que por sua vez, a imagem não exige menos do ato de leitura, «(...) assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento dos seus respetivos códigos e uma verdadeira interpretação» (Linden, 2011: 8).

Teresa Colomer (1996), também nos diz que a especificidade do álbum, reside na utilização simultânea destes dois códigos, a imagem e o texto, para realizar a narração de uma história. Estes tratam-se de publicações, que no entender da autora, tradicionalmente estão direcionadas para os primeiros leitores, «(...) uma vez que estamos perante crianças cuja competência de leitura é muito inferior à sua competência enquanto ouvintes de histórias e estes livros têm esse aspeto em consideração» (Colomer, cit. por Ramos, 2007: 28). Porém, para Carina Rodrigues, tudo isto trata-se de um conceito bem mais amplo, na qual a criança deve-se familiarizar desde cedo, na medida que, mais do que a sua leitura, «o álbum apela à apreciação, à interpretação, à crítica e à manipulação das imagens que, ao lado da narrativa verbal, contribuem para a construção de sentidos» (Rodrigues, 2009: 7).

Perante isto, verificamos que vários são os investigadores que se tem debruçado sobre o estudo do álbum, defendendo esta sua especificidade (relação entre texto e imagem) e estudando-a de diversas formas. Assim, também como evidencia Ana Margarida Ramos «(...) a principal característica do álbum tem a ver com a forma como é realizada a conjugação das imagens com o texto linguístico, criando uma inter-relação – no sentido de interdependência – entre as duas linguagens presentes (palavra e imagem) que se articulam de forma muito cúmplice para, em conjunto, contarem uma história» (Ramos, 2007:31).

Luis Daniel González defende que no álbum ilustrado, as ilustrações são fundamentais para a compreensão da própria história, onde também terá de existir uma autêntica fusão da linguagem verbal e da linguagem

plástica, de modo a que juntas consigam construir a narrativa. Na ótica deste autor, é graças a este protagonismo da ilustração, que o texto do álbum ilustrado consegue ser curto, uma vez que se passa para a imagem muita da informação pretendida, afirmando que «as ilustrações não são um complemento do texto, elas são texto» (González, 2000: 2). Assim, poder-se-á referir que as ilustrações não servem exclusivamente para motivar e captar a atenção do leitor, mas também para interagirem com o texto, quer condensando a mensagem verbal e ampliando o seu sentido, quer apresentando-se como sua «alternativa», preenchendo as suas lacunas. Neste sentido, o álbum requer da criança uma maior atenção, uma vez que ela é levada a «completar os inúmeros espaços em branco que os textos contêm e a articulá-los com as imagens que os acompanham» (Ramos, 2007: 242).

Porém, importa referir que no domínio mais ou menos restrito da literatura para a infância, «é comumente aceite a ideia de que o “consumo” assíduo de imagens altera a forma de raciocínio e de perceção das mensagens comunicativas» (Ramos, 2007:18), por isso torna-se necessário que o papel do ilustrador não passe por um mero repetidor de texto, nem que as imagens que cria sejam redundantes, na medida que possam assumir uma postura desnecessária ou até mesmo perturbadora na relação da criança com o texto. Como afirma Maria da Natividade Pires, «a ilustração é um elemento de indubitável valor para a formação estética da criança, mas é importante que, na sua relação com o texto, não o adultere nem o distorça, mas o enriqueça» (Pires, 2003: 135). Assim, considera-se que a ilustração seja cada vez mais, um elemento importantíssimo na construção de um livro para a infância, sobretudo quando existe uma relação forte entre as imagens e as palavras: «os livros de imagens do mundo verbal e pré-verbal interagem: as palavras podem adicionar, explicitar, repetir ou interpretar as ilustrações, e vice-versa» (Schon e Berkin, cit. por Ramos, 2007: 25).

| 49

Nesta relação entre texto e imagem, Maria Nikolajeva e Carole Scott, realizaram alguns estudos que incidem sobre esta interação e dinâmica, propondo uma classificação dos álbuns ilustrados, dando conta de diferentes níveis, funcionalidades e objetivos desta relação. Assim, conseguimos distinguir os seguintes tipos de interação: **interação simétrica** (quando texto e imagem repetem a informação, através do uso de linguagens de comunicação diversificadas); uma **interação amplificadora** (nos casos em que as imagens intensificam o sentido do texto ou quando as palavras aumentam as imagens). A dinâmica que resulta deste tipo de relação pode ser considerada **complementar**, (quando o sentido resulta de uma interação entre as duas linguagens presentes no álbum), ou **questionadora** (quando se realiza um contraponto, ou seja, «palavras e imagens colaboram para comunicar significados para além do significado de cada uma separadamente» (Nikolajeva & Scott, cit. por Ramos, 2007: 29). Segundo as autoras, uma forma extrema de uma dinâmica questionadora consiste na **interação contraditória**, isto é, quando texto e imagem parecem estar em completa contradição entre si (Ramos: 2007: 29). Porém, segundo Linden, esta iniciativa embora permita depreender categorias interessantes no seu ponto de vista, revela uma problemática, no sentido que lhe parece «impossível categorizar os livros ilustrados segundo essa interdependência, na medida em que cada um deles desenvolve justamente distintos tipos de relação» (Linden, 2011: 90). Além disso, na sua ótica, estas relações existentes entre textos e imagens devem ser analisadas em primeira instância na página dupla (*idem, ibidem*: 90). Perry Nodelman, desenvolve alguns argumentos (a partir da noção de ironia) nesta relação de texto/imagem onde nos indica que: «os dois tipos específicos de ironia que se desenvolvem quando palavras e imagens vêm juntas em narrativas são inevitáveis, porque há diferenças inerentes entre a narração verbal e a representação pictórica. A primeira é a distância entre a objetividade relativa das imagens e a subjetividade relativa das palavras; a segunda é a distância entre o movimento temporal das histórias e a eternidade fixada geralmente em imagens. Todos os álbuns ilustrados são irónicos na medida em que expressam essas qualidades» (Nodelman, cit. por Linden, 2011: 165). Segundo a autora, Perry Nodelman e posteriormente David Lewis, recusam a relação de redundância, considerando que «as imagens e as palavras interagem de maneira obrigatória» (Linden, 2011: 90).

Numa reflexão sobre “A ilustração de livros para crianças”, Danuta Wojciechowska, refere que «(...) a combinação dos textos e das imagens, das palavras e dos desenhos, constroem um novo conjunto, em que uma mensagem ou um conceito pode ser apresentado não só com força ou clareza mas também de um modo imaginativo» (Wojciechowska, 2005: 105). Para esta ilustradora, o bom álbum ilustrado «(...) tem a capacidade de transformar ou traduzir, através da linguagem “artística”, através da sua expressão, os conjuntos de conteúdos que se quer transmitir, sejam eles de natureza emocional ou informativa, em imagens e histórias com a capacidade ou com o dom de encantar» (*idem, ibidem*: 106).

Para concluir e como tem vindo a ser referido, o álbum ilustrado, «(...) pressupõem um dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular, relativamente invulgar no âmbito das técnicas literárias habituais ou canónicas» (Silva, 2005: 131). Assim o texto e a ilustração, funcionam como uma só unidade, caracterizando a sua relação no álbum como uma “sinergia”, na medida que não se redundam, mas que complementam-se, não vivendo um sem o outro, «(...) elas têm uma relação sinérgica na qual o efeito total depende não só da união do texto com a ilustração, mas também da relação percebida entre as duas partes» (Sipe, cit. por Ramos, 2007: 30).

3.4 CARATERÍSTICAS EDITORIAIS DO ÁLBUM ILUSTRADO

Para a criação de um álbum ilustrado, é necessário todo um trabalho de articulação nas mais diversas áreas e especialidades. As colaborações e parcerias levadas a cabo pelos diferentes especialistas, como o escritor, o ilustrador, o designer, o revisor e editor, conduzem muitas vezes a produções de autoria partilhada. Todo o diálogo e partilha de informação é fundamental neste tipo de publicações, na medida que cada um, possa contribuir com o seu conhecimento e experiência em prol de um projeto bem sucedido (Florindo, 2012: 24).

Atualmente, com a diversidade tecnológica a que estamos sujeitos e através do uso do computador, os processos são mais facilitados, permitindo uma maior criatividade por parte do designer, quer no uso dos diferentes tipos de letra disponibilizados, quer no uso do seu tamanho. A diversidade de formatos, do uso de uma infinidade de tipos de papel no mesmo livro, o uso de texturas, brilhos ou outro tipo de elementos também são de uma grande diversidade e variedade. Porém, por vezes estas decisões não dependem da vontade, da criatividade e gosto do designer, na medida que em alguns casos esta decisão parte do editor, à qual já tem estipulado as características gráficas que pretende, quer a nível de orçamento quer por outras condicionantes (*idem, ibidem*: 25).

Todo este trabalho de equipa é fulcral e fundamental neste tipo de projeto (no caso de se tratar de autoria partilhada), desde o escritor que pensa na história, ao ilustrador que dá vida ao artefacto através da sua linguagem gráfica, até ao designer que se torna também um responsável da conceção da obra, nomeadamente num conjunto de aspetos a ter em conta, como os formatos, texturas, cores, materiais, arranjo gráfico da capa, contracapa e guardas, seleção e organização das páginas, escolha de tipos, tamanhos e cores de letras, disposição gráfica do texto, entre outros.

Tal como já foi referido num dos capítulos anteriores, na criação de um álbum ilustrado pretende-se criar um objeto total, onde cada uma das partes, em conjunto, consigam transmitir um significado, através da ilustração e dos elementos de índole paratextual, através da articulação destes elementos e com o jogos estabelecidos entre eles. Assim, para melhor entender todo este processo e de uma forma sucinta exporemos algumas características editoriais fulcrais no desenvolvimento deste tipo de publicação, como é o caso do formato, da capa e contracapa, das guardas, da folha de rosto e cólofon, da composição do texto e das ilustrações.

FORMATOS **3.4.1**

O álbum ilustrado, a nível de formato poderá ter uma dimensão pequena, média, grande ou até mesmo enormíssima. Frequentemente é apresentado na horizontal ou na vertical. Porém, em alguns casos, embora não tão frequentes, pode ser exibido de forma inclinada, como é o caso do álbum “O Livro Inclinado”, (1910) de Peter Newell.

| 51

Para Maria Nikolajeva e Carole Scott o formato é uma «característica extremamente importante» (Nikolajeva e Scoot, cit. por Gémeo Luís, 2013: 356), à qual atualmente o álbum ilustrado oferece uma grande variedade de formatos, através do uso de páginas desdobráveis, que ora abrem para baixo ou para cima, ora para os lados, rompendo assim a convencional abertura da direita para a esquerda. Noutras situações, o formato é sujeito a pequenas deformações e alterações, em forma de aberturas ou cortes no interior dos livros, na capa ou contracapa, com o objetivo de revelar informações escondidas ou contidas nas páginas seguintes.

Linden, diz-nos que: «a organização das mensagens a serviço da página ou da dupla, bem como o tamanho e a localização das imagens e do texto, estão solidamente articulados com a dimensão do livro» (Linden, 2011: 52).

Segundo a autora, o formato vertical (mais alto do que largo) revela-se o mais vulgar, à qual na maior parte das vezes as imagens parecem isoladas ou então descritivas onde mostram retratos e paisagens. O formato horizontal (mais largo do que alto), permite uma organização plana das imagens, onde favorece a expressão do movimento, do tempo e a realização de imagens sequenciais. (*idem, ibidem*: 53). Os formatos irregulares e de acordeão por vezes também são encontrados, embora não tão frequentemente.

Relativamente ao nível de formato e dimensão, Perry Nodelman diz-nos que estes influenciam a resposta do leitor ao livro, na medida que o autor relaciona o pequeno formato com o tamanho das mãos dos pequenos leitores e o grande formato como forma de tentar adequar-se ao «olhar inexperiente» dos leitores mais pequenos (Nodelman, cit. por Gémeo Luís, 2013: 356).

Em jeito conclusivo, poder-se-á dizer que este género editorial, pode ser exibido nos mais diversos formatos, sendo caracterizado por isso mesmo, na medida que haja «a total liberdade de se reinventar o objeto-livro, em que o conteúdo se estende à própria forma, numa construção cúmplice de sentidos» (Florindo, 2012: 26).

3.4.2 CAPAS E CONTRACAPAS

A capa de um álbum ilustrado, neste caso em particular destinado para a infância, deverá ser alvo de um cuidado e atenção especial, na medida que deverá atrair o olhar de potenciais leitores e criar expectativas no ponto de vista da leitura e interpretação do livro, antecipando hipóteses e fornecendo um conjunto de informações relevantes, como é o caso do título, da autoria do livro, entre outros (Ramos, 2007: 55).

Responsável pelos primeiros olhares e contactos com o livro, a capa trata-se do lugar de todas as preocupações de marketing e que «constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto de leitura» (Linden, 2011: 57). É aqui, que encontramos um conjunto de informações que nos permitem observar o estilo das ilustrações, o género e o tipo de discurso utilizado, criando em nós uma certa expectativa, que nos introduz no conteúdo ou leva-nos a uma pista falsa.

Sendo o álbum ilustrado concebido inicialmente para os não leitores, uma das suas especificidades e objetivos segundo Linden é «atingir este público por meio de mediadores que, por um lado, compram o livro e, por outro, o lêem muitas vezes em voz alta para ele» (*idem, ibidem*: 29), assim a importância de atrair e cativar também a atenção do adulto, responsável pela escolha e compra do objeto é fulcral, na medida que a decisão final dependerá sempre deste.

Geralmente feita em capa dura, pode incorporar outros elementos apelativos à sua aquisição, tais como selos de qualidade que valorizam a obra, na medida que são considerados elementos integrantes do Plano Nacional de Leitura (PNL) ou recomendados pela Casa da Leitura. A escolha da capa dura, requer essencialmente pela durabilidade do livro no contacto com a criança e também pela boa impressão que esta propicia às ilustrações. A aplicação de brilhos ou de verniz UV localizado, por vezes também poderá ser usada, dado que permite aos objetos e às personagens sobressaírem em relação ao resto.

Na sua construção, nota-se um cuidado redobrado na escolha de fontes a serem apresentadas no título das capas. Muitas destas fontes, são desenhadas pelo ilustrador ou até mesmo pelo designer, de modo a criar uma certa originalidade no artefacto (Florindo, 2012: 28). No que toca às ilustrações tanto da capa como da contracapa, esta poderá ser criada exclusivamente para estas partes ou ser reaproveitada uma das partes reproduzidas já no miolo (esta última mais usada atualmente, na medida que, possivelmente procura-se uma redução de custos na quantidade de ilustrações que o ilustrador terá de produzir) (*idem, ibidem*: 28). Quanto à amplificação ocorrida ao tratamento gráfico da capa, verifica-se frequentemente a um alargamento, por vezes no sentido de prolongamento das informações (quer a nível pictórico, quer a nível textual) para a contracapa, resultando assim numa interação entre ambas. Quando isto acontece, por vezes torna-se necessário visualizar a capa e contracapa em conjunto, de forma a obter uma leitura mais completa da informação visual aí contida (Ramos, 2007: 56). Além deste posicionamento de continuidade da capa para contracapa, «a ilustração pode apresentar-se numa única imagem (ocupando uma parte da capa ou a sua totalidade) ou numa dupla imagem (onde imagens diferentes ocupam a capa e contracapa)» (Matulka, cit. por Navarro, 2011: 9).

Na contracapa, muitas das vezes, visualiza-se informações direcionadas ao adulto/mediador, com elementos como o nome da coleção onde o livro se insere, a faixa etária, algumas notas relativas ao autor ou até eventuais prémios que o livro possa ter recebido. Porém, informações dirigidas às crianças também costumam estar presentes, como é o caso de pequenas sinopses dirigidas a estas apelando à sua curiosidade.

Em algumas situações, é possível também encontrar uma autêntica ausência do texto, onde a ilustração ganha valor por si, mantendo assim só a ilustração e o respetivo código de barras. Relativamente a este

último, em algumas editoras é já notória a forma inteligente, criativa e diferenciadora que o implementam, através da criação de uma imagem relacionada com o livro em volta do código. Exemplo disso, é o caso da editora Planeta Tangerina.

GUARDAS **3.4.3**

Como guardas, entende-se as folhas colocadas no início e no fim do livro à qual (normalmente) não contam na paginação (Vilela, 1998, p. 247). Tendo como função técnica segurar e prender o interior do livro à capa e contracapa são definidas como guardas anteriores e guardas posteriores. As guardas anteriores encontram-se imediatamente a seguir à capa, sendo as primeiras páginas visualizadas ao abrirmos o livro. Já as páginas posteriores ficam situadas antes da contracapa e depois do miolo.

Embora até há bem pouco tempo passassem despercebidas, atualmente, as guardas dos livros ganham uma maior relevância e são também elas consideradas como um todo no objeto-livro, revelando-se elementos «cada vez mais decisivos no ponto de vista da mensagem, da construção da narrativa e até da relação que estabelecem entre si» (Ramos, 2007: 222), através do uso e inclusão dos elementos ilustrativos.

Na criação das ilustrações para as guardas dos livros, frequentemente visualiza-se o uso de elementos já usados na história, à qual são recuperados e cristalizados nestes espaços, direcionando deste modo a leitura para caminhos específicos da interpretação. Neste sentido, as guardas podem conter elementos ou ilustrações que funcionam como resumo ou como sujeitos fundamentais da narrativa. Em algumas situações, é visível o esmiuçamento de um ou outro aspeto, em resultado de uma focalização específica, que pretende selecionar um elemento crucial, ou então o recurso à mise en abîme, que trabalha essencialmente a paródia e a inclusão de paratextos da autoria do ilustrador (*idem, ibidem*: 223).

Segundo Ana Margarida Ramos, na criação das guardas é possível cataloga-las num conjunto de tipologias diferenciadas, onde podem ser caracterizadas como guardas decorativas (quando possuem um elemento decorativo relativo à história ou contém por exemplo cores ligadas à ilustração), guardas com motivo padronizado (quando se utiliza um motivo relacionado com uma ilustração usado no miolo do livro), guardas como contextualização espacial (quando surge o cenário, ou parte dele, onde decorre a ação), guardas como contextualização temporal (quando se referem a mudanças ocorridas entre o início e o fim da história), guardas como narrativas embrionárias ou narrativas resumidas (quando há uma narração de uma pequena história ou episódio, relacionado com a narrativa principal), guardas com ilustração inacabada ou experimental (quando surgem esboços das ilustrações do livro ou da própria ilustração que ficou por terminar), guardas narrativas (onde são usadas para iniciar e finalizar a narrativa sem o uso do texto), guardas mistas (quando as guardas iniciais e finais são completamente distintas, onde não se assemelham nem possuem nenhuma ligação) e por fim as guardas conclusivas (onde utilizam as guardas finais de modo a concluir a narrativa). No caso do álbum se tratar de um objeto de capa mole, o uso das guardas deixa de existir, limitando-se apenas a ser substituídas por uma página inicial e final de forma a unir o miolo com a capa e contracapa (*idem, ibidem*: 224).

3.4.4 PRIMEIRAS PÁGINAS

Quando se fala de primeiras páginas, referimo-nos às páginas que se seguem de imediato às guardas, denominadas frequentemente como folhas de rosto e anterrosto. Atendendo a convenções editoriais, a folha de rosto pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação (Linden, 2011: 61).

Na maior parte das vezes, estas páginas são apresentadas com alguns elementos constituintes da capa, tais como o título, o nome do autor, o ilustrador, a editora e alguns aspetos gráficos que foram implementados no interior do livro. Com isto, não significa que não se possa implementar ou colocar um novo elemento gráfico, na medida que por vezes isso também acontece. No entanto, não deixa de ser relevante apresentar algumas tipologias caraterizadas nestas páginas, como é o caso do uso de uma ilustração com uma forte presença (ocupando as duas páginas e onde se insere informações para dentro de um ambiente já relacionado com a narrativa), pela a integração de outras informações/elementos (como personagens que vão posteriormente aparecer na história) e com o uso de elementos puramente visuais (tal como acontece nas guardas narrativas, opta-se simplesmente por introduzir o leitor na ótica visual da narrativa, sem fazer uso de qualquer tipo de texto).

54 |

Com a introdução das primeiras páginas, salienta-se também o uso da ficha técnica e de outros elementos paratextuais que se considerem relevantes, como a invocação de prémios atribuídos ou até mesmo dedicatórias.

3.4.5 COMPOSIÇÃO DO TEXTO

Marie Saint – Dizier, diz-nos que para ela, escrever um texto de um álbum ilustrado a intimida mais do que escrever um texto de um romance, pois nele não existe nenhum espaço para a divagação, para a palavra aproximativa e porque nele tudo conta (Saint-Dizier, 2011: 50).

Apresentando algumas características específicas deste objeto, Linden refere-nos que essas especificidades deram-se em primeira instância, pelo facto de inscreverem-se num suporte onde a imagem é preponderante (Linden, 2011: 47). Para a autora e segundo alguns críticos como Perry Nodelman e David Lewis, a primeira característica óbvia no texto do álbum ilustrado refere-se à sua brevidade. Brevidade esta, que pode ser variável conforme o país que está inserida, na medida que este facto «pode ser explicado pela questão do espaço e da prioridade do discurso verbal num suporte em que a imagem revela ser predominante do ponto de vista espacial e, às vezes, semântico. O texto pode ocupar um espaço restrito numa página dupla em que a imagem é o destaque» (*idem, ibidem*: 47). Muitas das vezes isto acontece, dado que os editores procuram evitar fontes pequenas e manter a legibilidade, visto que estas publicações tradicionalmente tem como público o leitor iniciante.

Relativamente à sua diagramação, Linden refere-nos que no álbum ilustrado a mesma é trabalhada com o objetivo de «articular formalmente o texto com as imagens» (Linden, 2011: 47). Neste sentido, os textos vão depender não só do suporte mas também do tamanho das imagens, onde devem tentar acompanhar as mesmas. Perante isto, verifica-se que se tratam de obrigações formais que impedem que o texto possa

prolongar-se, até porque o álbum ilustrado pode apresentar forte coerência em relação à página dupla. Deste modo, por vezes acontece que uma frase se estende de uma página dupla para a outra e à qual «a unidade de sentido deve ser respeitada nesse nível» (*idem, ibidem*: 47), além disso a leitura é feita «por idas e vindas entre a mensagem do texto e da imagem; um texto curto permite manter um ritmo de leitura relativamente equilibrado entre as duas expressões» (*idem, ibidem*: 47).

Ainda em relação aos textos, Linden refere-nos que quando um autor está perante o ato da escrita (neste tipo de objeto), este não pode ignorar as imagens que irão acompanhar o texto na mesma página, mesmo que ainda não tenham sido elaboradas. Assim, será necessário ter em atenção àquilo que a imagem poderá representar e o sentido que irá ter, visto que num texto que conta com a colaboração da imagem raramente encontramos descrições de personagens e lugares, pois as mesmas ficam salvaguardadas pela sua representação na imagem. Desta forma, um texto que retrate uma personagem irá adquirir uma postura redundante caso esteja ao lado de uma imagem a representar o mesmo, assim poder-se-á dizer que «o texto do álbum ilustrado é, por natureza, elíptico e incompleto» (*idem, ibidem*: 48). Contudo, em compensação, este pode apresentar diferentes formas, na medida que nada impede que o mesmo seja a narrativa verbal por meios de textos pequenos distribuídos no espaço da página e sendo o álbum ilustrado, grande parte das vezes, destinado a ser lido em voz alta para a criança não leitora o texto poderá apresentar particularidades ligadas a estas características.

| 55

Para Meunier, mais do que a sua natureza elíptica ou incompleta, o que constitui «a verdadeira virtude dos textos dos álbuns ilustrados é a capacidade de impor imagens, inúmeras imagens» (Meunier, 2011: 50). Imagens formais e que serão as futuras ilustrações, na medida que, frequentemente o texto representa a origem dos projetos. Este mesmo texto, deverá inspirar o ilustrador para que este possa mobilizar o seu talento e energia nas imagens criadas, e «sendo o poder das imagens especialmente forte, é preciso também que o texto sobreviva às imagens (...), e nas quais, por uma espécie de ironia, ele aparentemente irá apoiar-se» (*idem, ibidem*: 50). Além disso, importa referir, que depois do ilustrador colocar a sua interpretação, «o texto precisa, em cumplicidade com ela, também deixar espaço para o prisma do leitor» (*idem, ibidem*: 50), sendo necessário, frequentemente, realizar alguns ajustes e reestruturações ao longo do projeto.

Outro aspeto fulcral no texto de um álbum ilustrado, é que o mesmo deve cativar, emocionar e surpreender leitores de idades bem diferentes, na medida que sendo este objeto lido tanto por crianças como adultos, devemos tentar dirigir-nos de igual maneira a ambos os públicos, tendo em consideração e noção que as suas referências, cultura e sensibilidade são bastante distintas (*idem, ibidem*: 50). No caso de um texto, mesmo curto, para Meunier o mesmo pode resultar «num belo álbum ilustrado quando deixa amplo espaço para o outro, quando consegue ser polissémico sem com isso ser ambíguo» (*idem, ibidem*: 50).

Num tema como este, importa-nos também saber quais são as potencialidades gráfico-semânticas da linha, analisando a sua diversidade com as dimensões da página, da mancha de texto, do tamanho da letra, com as suas opções gráficas e tipográficas.

Gil Maia, defende que «nos livros impressos e ilustrados de literatura para a infância (...) a linha, enquanto estrutura gráfica, não é um objeto de perceção indivisível, mas, antes, o produto da interação de múltiplas características gráficas» (Maia, 2003: 149). Neste tipo de publicações, os álbuns podem exibir linhas que fogem “à norma”, criando ritmos variados ou linhas arrumadas em blocos. Nesta composição das linhas, Gil Maia enumera algumas possibilidades de as compor, às quais exporemos de uma forma sucinta: linhas desalinhasadas ou fora de linha (quando seguem a irregularidade da imagem que acompanham, tornando-se parte integrante da ilustração), linhas arco-íris (onde a cor funciona como um elemento topicalizador da

informação, retendo atenção face ao conteúdo), linhas de extensão oscilante (quando procuram a ruptura através do desalinhamento com a mancha, fugindo à grelha mágica), linhas mistas (onde há uma interação entre palavra e imagem), linhas icónicas (são linhas feitas para criar ritmos, despertar movimentos e realizar uma construção de uma visibilidade plástica dos trajetos e dos tempos), linhas em perspetiva (onde a sua expressividade vive do aumento ou diminuição dos caracteres, criando assim diferentes efeitos nas múltiplas combinações), linhas mostruário ou catálogo de letras (quando o uso de palavras do ponto de vista gráfico, permitem criar «uma espécie de salpicado visualmente marcante» (*idem, ibidem*: 153)) e por fim as linhas invertidas (quando se apresentam de forma invertida face ao leitor, induzindo a ideia de um outro leitor imaginário face a este).

A enumeração destas diferentes tipologias de linhas, revela-se um instrumento de trabalho muito importante, uma vez que permite a compreensão dos mecanismos semânticos e de outros que se escondem por detrás de cada uma das opções enunciadas.

3.4.6 ILUSTRAÇÃO

«Ilustrar é, antes de mais, comunicar. Comunicar ideias através de imagens» (Major, 2005: 257), ou numa outra definição «ilustrar, é associar uma imagem a uma ideia, a uma vontade ou a um texto» (Vilar, 1997: 11).

Atualmente, quando falamos de álbuns ilustrados somos confrontados com obras preenchidas com um grande número de imagens, coloridas ou não, onde a «ilustração surge como um marco suficientemente forte para constituir uma referência significativamente positiva» (Maia, 2003: 2).

Neste tipo de publicações, desempenham um papel fulcral não só na atração da atenção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita (possibilitando o primeiro contato com o livro), podendo ser simplesmente livros sem palavras ou na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação. Funcionando como um auxiliar da aprendizagem da leitura, a ilustração permite transmitir informações aos pequenos leitores que ainda não tem capacidade de decodificar a leitura da palavra, mas familiarizando-os com o som da leitura dessas mesmas palavras, ao mesmo tempo que também observam o desenho das letras. Nas suas potencialidades, Nodelman realça a capacidade das imagens conseguirem despertar e atrair a atenção, «bem como no prazer que oferecem, através do deleite que é proporcionado pela observação das imagens, bem como pelo desafio de interpretar uma história, conjugando ilustração e palavras» (Nodelman, cit. por Gonçalves, 2012: 12).

Nas suas funções, Ana Margarida Ramos refere que a ilustração tem como objetivo atrair e cativar atenção do leitor (mediando a mensagem do texto e apoiando a decodificação do (s) sentidos (s); complementar o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens; aprofundar o texto, ampliando as possibilidades da história ou até mesmo complicando o enredo; aludir a elementos culturais ou históricos, iniciando o leitor no jogo intertextual (tal como já foi referido anteriormente) e substituir o texto, preenchendo as suas lacunas ou apontando outras hipóteses para além daquelas enumeradas pelo narrador ou personagens (Ramos, 2007: 37).

Sendo uma componente protagonista nos álbuns ilustrados, «a imagem foi gradativamente conquistando um espaço determinante» (Linden, 2011: 8), revelando, nos dias de hoje, a sua exuberância pela multiplicação dos estilos e pela diversidade das técnicas utilizadas (*idem, ibidem*: 8). Assim, nos últimos anos, a ilustração deparou-se com um desenvolvimento estrondoso, tal como podemos verificar: «(...) em termos materiais, as tendências mais recentes parecem ser as do uso de formatos não tradicionais, a importância crescente da ilustração, cada vez mais complexa e elaborada, recorrendo às mais variadas técnicas das artes plásticas, e que incluem a pintura (aguarela, pastel, óleo, entre outras), a colagem, a fotografia, o recorte, o uso de materiais diversificados e originais, o recurso à textura e ao relevo, reais ou aparentes, o jogo de perspetivas, a abundância da cor, a submissão do texto à imagem, a opção por manchas gráficas não tradicionais e variadas em cada página, criadoras da surpresas e propiciadoras de captar e manter atenção dos leitores muito jovens» (Ramos, 2005: 127).

Segundo Nodelman, as técnicas de ilustração são inúmeras, onde «cabe ao artista explorar o melhor efeito disponível em cada uma delas. Não se pode afirmar que uma é melhor do que a outra sem que se analise a forma como é empregada. As nuances e sutilezas das imagens são criadas pelo ilustrador. A técnica por si só nunca expressará a mensagem, é apenas um instrumento que facilita a compreensão do tema» (Nodelman, cit. por Romani, 2011: 40).

Com o uso destas expressões artísticas diferenciadas, a ilustração ganha uma nova primazia, na medida que começa a despertar uma educação estética na criança, através do contacto precoce destas expressões nas ilustrações de livros infantis. Assim, ao expormos as crianças pequenas a estas linguagens plásticas diversificadas, a diferentes estilos de ilustração com várias técnicas e materiais, contribuímos desde cedo para uma maior abertura à novidade, criatividade e originalidade junto da mesma, enriquecendo o seu imaginário, sensibilizando-a para as artes visuais, apurando o seu gosto e sensibilização dos sentidos, afastando-a do estereótipo e do cliché, tal como já foi mencionado.

Quanto ao trabalho feito pelo ilustrador, salienta-se que este pode ser feito quer por via manual, quer por via digital ou mista. Com os avanços da tecnologia e com as ferramentas gráficas que temos disponíveis, atualmente, é possível desenvolver o trabalho diretamente no computador, sendo uma forma cada vez mais usada por estes. Muitos são os ilustradores que criam originalmente as suas ilustrações no computador, porém note-se que outros requerem esta via somente para finalizar as suas imagens. A vantagem que se insere na via digital, é o facto de se conseguir compor as ilustrações de uma forma mais rápida, de duplicar algumas personagens já construídas, de perceber se os planos funcionam ou não com uma melhor precisão, de poder apagar, voltar atrás ou até mesmo fazer alterações que implicam começar de novo na via manual.

Com o desenvolvimento do papel da ilustração nas obras, também o ilustrador começa a ser visto com outros olhos, na medida que a ilustração tem tanta relevância como o texto. Assim, faz todo o sentido que ilustrador e escritor sejam referenciados da mesma forma, criando um conceito de “autoria-partilhada” e deixando de lado a imagem que o ilustrador é um mero “decorador” da obra para passar a ser parte da obra, como refere Ana Margarida Ramos «do diálogo muito próximo (porque muito cúmplice) entre autor e ilustrador surgem livros a propósito dos quais é possível falar de autoria partilhada, uma vez que os elementos imagéticos já não só se limitam a acompanhar o texto mas recriam-no e exigem, por parte dos leitores, uma análise tão atenta e tão aprofundada quanto possível» (Ramos, 2007: 167).

Em resumo, podemos concluir que o papel da ilustração torna-se fundamental e de uma enorme relevância na forma como atraem o leitor, como também na forma como lhe confere um ou mais sentidos na cristalização da mensagem. Tratando-se de um elemento de indubitável valor para a formação estética da criança, desperta novos interesses, educa o seu gosto e contribui para a formação de um adulto culto e criativo.

DESENVOLVIMENTO DO ÁLBUM ILUSTRADO

4

«(...) o álbum moderno é entendido como um objecto artístico, cuidadosamente elaborado, que conjuga ilustração, texto, design e edição numa unidade estética e de sentido».

(Rodrigues, 2009: 5)

METODOLOGIA DO PROJETO 4.1

Na criação de um projeto, seja de que tipo for, é necessário e fundamental a elaboração de um processo metodológico, à qual nos orientará e ajudará na construção e desenvolvimento do mesmo. Para Munari, «o método projetual não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, ditada pela experiência. O seu objetivo é o de se atingir o melhor resultado com o menor esforço» (Munari, 2010: 20).

Para um designer iniciar qualquer projeto precisa de definir o conceito, o conteúdo e a metodologia. Tendo este estudo por base, uma componente prática que sustenta todo o desenvolvimento teórico deste relatório, definimos como conceito a criação (ilustração e design) de um álbum ilustrado. Neste sentido, neste capítulo é explicado todo processo desenvolvido para a concretização do artefacto final, contextualizando e explicando todo o seu seguimento, as decisões levadas adiante e as que foram abandonadas, não deixando nunca ser parte integrante e de crescimento do projeto, na medida que alguns conteúdos e informações tiveram de ser deixados para trás. Em termos metafóricos, denominaremos este processo como uma espécie de «laboratório clínico» onde todas as experiências são fulcrais até chegarmos à solução tão desejada. Note-se que embora que por vezes sintamos que estamos sem corpo de trabalho e sem saber qual o rumo a seguir devido às inúmeras experiências, importa pensar que tudo isto é fundamental para um trabalho processual.

I 61

Sendo este projeto dedicado essencialmente às crianças, numa primeira fase, um dos objetivos passou por criar uma metodologia de design participado junto das mesmas. A ideia passava por procurar uma turma escolar onde se pudesse trabalhar com as crianças tentando perceber a forma como as mesmas interpretavam e lidavam com o medo, para posteriormente trabalhar com elas no sentido de design participado, ou seja, através da interpretação e desenho que este público desenvolvesse acerca da temática, tentar-se-ia criar algumas ideias e ilustrações para a construção do artefacto. Porém, com o desenrolar do estudo e o desenvolvimento da investigação, apesar desta ideia não deixar de ser interessante, começamos a considerar que esta hipótese não seria a melhor para as respostas que procurávamos, uma vez que tratando-se de um público-alvo com uma faixa etária tão reduzida o mesmo poderia não transmitir as mensagens necessárias para um melhor desenvolvimento e feedback da interpretação deste sentimento, o medo.

Assim, colocando de parte esta hipótese, começou-se por considerar mais assertivo servir-nos das redes sociais, uma vez que as mesmas chegam a um maior tipo de público e à qual existe uma maior interação com o utilizador. Neste sentido, criou-se uma página de facebook intitulada de, *O que há no escuro?*, à qual tinha como objetivo a partilha e divulgação dos medos do escuro que o diferente público sentia quando era criança ou até mesmo numa outra fase da sua vida. Após a divulgação deste sentimento, era criado uma ilustração do mesmo de forma a mostrar a todos que por mais estranho ou insólito que seja o nosso medo, ele poderá ser vivido e identificado por outras pessoas, tal como foi evidenciado. Sendo uns mais frequentes que outros, com a criação desta página deu para compreender e interpretar esta resposta emocional numa outra perspectiva, trabalhando-a e expondo-a de uma forma natural e lúdica.

Tendo por base as respostas dos participantes da página, que surgiam quer por mensagem privada ou comentário, numa linguagem simples e informal, conseguimos reunir um conjunto de medos, tais como: medo dos vilões dos desenhos animados (que surgiam muitas vezes quando viam televisão), medo de monstros debaixo da cama, medo do barulho do soalho ou estalos da madeira, medo de imagens ligadas à religião, medo das sombras projetadas quer por um bengaleiro quer por outros objetos, entre outros. A partilha e a exposição destes medos, foram relevantes na medida que nos permitiu criar algum corpo de trabalho,

nomeadamente para a construção dos medos na nossa narrativa. Tendo esta base delineada, foi necessário compreender o tipo e estilo de linguagem utilizado nestes álbuns, de forma a conseguirmos chegar ao nosso público. Assim, procuramos analisar alguns álbuns ilustrados e estudos de caso, de modo a compreendermos como deveríamos construir e escrever o resto da história do nosso projeto.

A narrativa tratou-se da minha autoria, dado que na minha perspectiva, para além do desafio que me proporcionava, permitia-me um maior envolvimento e cumplicidade na estruturação da dialética texto/ilustração, fundindo a relação entre ilustrador e escritor. Construída tanto a nível verbal como visual conta-nos o medo que uma criança, representada pela personagem Maria, sente do escuro. Num discurso expressivo e próximo do público-infantil, a menina revela à mãe a angústia sentida no momento em que tem de ir dormir e ficar sozinha. Invocando o seu medo e os dos seus colegas, Maria dá-nos a conhecer alguns dos diferentes medos que as crianças podem ter, revelando de uma forma simples e pura a maneira que as mesmas o interpretam. Aqui, pretendemos realçar que ao fazer uso de várias personagens na narrativa, procuramos utilizar os medos partilhados pelos utilizadores na nossa página de facebook. Na descrição dos medos e nas formas que a mãe soluciona para ajudar a filha a combater este sentimento, assistimos a um diálogo permanente entre a imaginação e a realidade, que nos leva a compreender e a perceber o universo infantil, ajudando-nos a criar soluções e a perceber como deveremos agir em situações de conflito.

62 |

Na medida que o álbum ilustrado se dirige tanto para crianças como para adultos, na construção do texto, procurou-se usar uma linguagem simples e direta (de modo a chegar aos pequenos leitores) ao mesmo tempo que se procurou escrever coisas que fossem engraçadas tanto para um público como para outro. Tal como Astrid Lindgren nos evidencia, «(...) se estamos a escrever para crianças de cinco anos (...), então não devemos usar palavras e expressões que é preciso ter pelo menos dez anos para se perceberem (...). Escreva coisas que sejam engraçadas para crianças e para adultos; mas nunca escreva uma coisa que sabe de certeza que só tem graça para adultos» (Lindgren, cit. por Shavit, 2003: 71).

Na evocação dos medos, de maneira a abordar a temática de uma forma lúdica recorreu-se (em alguns casos) ao jogo dos sons, através de rimas e brincadeiras com as palavras, jogando com a verbalização de associações impossíveis e inverossímeis, conduzindo ao cómico. Ao usarmos este jogo rítmico procura-se assim captar atenção do leitor-ouvinte por via da oralidade.

As ilustrações, feitas em digital, percorrem todas as páginas dos livros, apresentadas essencialmente por páginas duplas.

Explicado o processo metodológico que levou ao desenvolvimento do álbum ilustrado, de seguida iremos apresentar alguns estudos de caso, igualmente importantes neste estudo, na medida que nos permitiu a construção de uma base de trabalho e a criação do artefacto.

4.2 ESTUDOS DE CASO

Para conhecermos melhor como os medos infantis (nomeadamente o medo do escuro) são trabalhados e aplicados junto do público-alvo apresentaremos três estudos de caso que consideramos relevantes

e pertinentes como referências para a elaboração projetual deste trabalho.

Ao analisarmos estes álbuns ilustrados, procuramos perceber a nível de escrita a forma como os autores trabalharam o tipo de discurso e linguagem, na medida que nos ajudou a compreender o que devíamos usar ou não na nossa escrita. Tratando-se do nosso álbum, um objeto destinado tanto para pequenos como grandes leitores, como já referimos, é necessário conseguirmos chegar quer a um quer a outro, logo foi da nossa preocupação ter uma base a este nível. O facto de não sermos escritores, exigiu também uma maior atenção e análise nestes estudos de casos, dado que só desta forma conseguiríamos aproximar-nos deste tipo de narrativas.

A nível gráfico, procurámos perceber a forma como se trabalhavam as ilustrações e o uso de cores, quer nas páginas singulares como nas páginas duplas. Foi do nosso interesse compreender como os elementos eram dispostos pelas páginas, como eram construídas as personagens (a nível de estilo e cor), como se articulavam todos os conteúdos e a relação entre texto e imagem. O design usado ao longo dos estudos de caso e a tipografia também foram aspectos a ter em consideração na nossa análise. Assim sendo, de seguida explicaremos de forma sucinta cada um dos álbuns.

| 63

O ESCURO 4.2.1

O escuro (2014, Orfeu Negro), álbum escrito por Lemony Snicket e ilustrado por Jon Klassen é o primeiro estudo de caso que pretendemos apresentar como referência neste trabalho. Considerado o melhor álbum ilustrado de 2013 pela *The New York Times*, aborda a temática do escuro e dos medos que lhe estão associados.



Figura 1 – Álbum ilustrado, *O escuro*



Figura 2 – Exemplo de ilustração do álbum ilustrado, *O escuro*

64 |

Com um estilo minimalista, as ilustrações do álbum parecem conter apenas o essencial para nos encantar e captar a nossa atenção. Num breve resumo, a história de suspense é vivida por Lucas, um menino que como muitas crianças tinha medo do escuro. O escuro, por sua vez, não tinha medo de Lucas e parecia gostar de partilhar a casa com ele.

Sempre agarrado à sua lanterna, Lucas vivia numa casa grande e antiga, com janelas altas e frias, com telhados que rangiam, com lances de escadas e com paredes despidas de qualquer adorno. Com um cenário imperioso desenhado por Jon Klassen, parece ser o ambiente propício para a expansão dos medos do pequeno Lucas.

Na sua casa, o escuro parecia esconder-se em todo o lado: «no armário da roupa, atrás das cortinas do chuveiro, mas era na cave que passava a maior parte do tempo, aguardando pela noite, altura em que saía e se espalhava pelas portas e janelas para regressar apenas quando a manhã começava a espreitar. O Lucas costumava visitar o escuro no quarto dele, pensando que, talvez assim, o escuro não se incomodasse com visitar o seu, não se dando ao trabalho de subir uma montanha de escadas. Até que, uma noite, ele apareceu, dizendo a Lucas, na sua voz de escuro, que tinha uma coisa para lhe mostrar. Ainda que tremendo de forma descontrolada, Lucas decide seguir o escuro até à cave, sem saber se estará a ser conduzido para uma terrível armadilha» (Silva, 2014: n/p).

A ausência de adultos, revela-nos que Lucas terá de combater o medo sozinho. Composto por ilustrações que jogam de forma sublime com a dicotomia claro/escuro, estas captam com precisão o tom da história. Com o uso de cores vivas no início do álbum estas vão se tornando mais sóbrias conforme o escuro vai surgindo pela casa. É através da utilização do preto e jogos de sombras em contraste com os focos de luz projetados pela lanterna de Lucas que as ilustrações «transmitem-nos com exemplar precisão o ritmo e a sequência da ação» (Hipopótamos da Lua, 2013: n/p).

O facto deste álbum trabalhar diretamente com a temática que desenvolvemos neste projeto e dos medos que lhe estão associados pareceu-nos uma base projetual de referência. Além disso, também por ser considerado um dos melhores álbuns ilustrados teve um peso relevante na nossa escolha, dado que vários são os críticos que recomendam e aconselham a leitura deste álbum. O estilo minimalista e a facilidade que as ilustrações conseguem cativar e captar a nossa atenção, quer pela sua disposição quer pelo uso inteligente da aplicação das cores (nomeadamente claro/escuro) foram uma mais valia para nos influenciar a nível visual

no desenvolvimento do nosso álbum ilustrado. Como iremos evidenciar nos próximos sub-capítulos, numa primeira fase os nossos primeiros esboços eram baseados em tons claros, denotando alguma fragilidade na ausência de manchas de cores negras, relativas ao tema do escuro. Assim sendo, e considerando este exemplo uma referência a seguir nesta dicotomia claro/escuro, procuramos fazer uso deste jogo de cores.

GRANDE LIVRO DOS MEDOS DO PEQUENO RATO 4.2.2

Recomendado pelo Plano Nacional de Leitura o *Grande livro dos medos do pequeno rato* (2011, Livros Horizonte) é uma obra de Emily Gravett, escritora e ilustradora, que nos pretende mostrar que todas as pessoas tem medo de alguma coisa. Viver com medo pode fazer com que até a pessoa mais corajosa se sinta pequena. Com uma lista de medos e fobias, este trata-se de um álbum imprescindível que poderá ajudar os seus leitores a combater os seus medos.

| 65

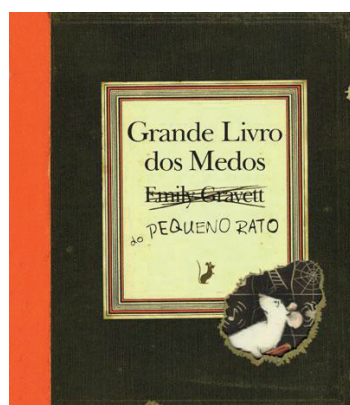


Figura 3 – Álbum ilustrado, *Grande Livro dos Medos do Pequeno Rato*

Este não se trata apenas de um álbum de medos. O que o distingue de todos os outros é a sua composição gráfica que dá corpo a esta ideia: enumerar uma série de fobias. A enunciação dos medos e fobias, o uso de termos científicos como entomofobia ou aicmofobia, a grande quantidade de elementos visuais usados nas páginas e a escolha do pequeno rato como protagonista atribuem aos medos «uma perspectiva normalizada e comum, cheia de sentido de humor retirando-lhes a carga de drama insolúvel que muitas vezes têm» (Corpe, 2015: n/p). Parecendo à primeira vista um álbum infantil (até porque nos retrata esta temática tão comum nas crianças, o medo), com a ajuda do pequeno rato tanto crianças como adultos poderão saborear este livro e descobrir o que são todas estas estranhas fobias e medos, encorajados pelo lema: um medo enfrentado é um medo derrotado!

A narrativa, construída em duas camadas, é perceptível pela ilustração e elementos paratextuais. Evidenciando uma autêntica fusão entre texto e imagem, observa-se uma relação de interdependência (relação esta, já

falada e característica neste tipo de álbuns), onde vai para além da sua relação de complementaridade e onde um texto não se pode dissociar do outro, constituindo um todo entre texto e imagem. A nível de formato, verificamos pequenas deformações, com uma abertura na capa, através de um pequeno buraco feito pelo rato, que se anuncia, rasurando o nome da autora e roendo o buraco no cartão. Esta deformação de formato, tal como já havia sido falada no sub-capítulo “Formatos”, é um exemplo de como os formatos estão sujeitos a pequenas deformações através de aberturas ou cortes com o objetivo de revelar informações contidas nas páginas seguintes.

Com uma apresentação fora do vulgar é composto por rabiscos, desenhos a carvão, páginas roídas e recortes, colagens de jornais, postais e mapas, reproduções de polaroides e outros papéis, adquirindo assim um caráter divertido, criativo e envolvente. Cativando a atenção do leitor a ilustração mostra-se de forma variada e apelativa. Iniciando a história com uma mapa intitulado de “Mapa turístico da ilha do Susto”, com um aspeto sujo e ruído, iniciamos a nossa aventura. Ao virar de cada página somos surpreendidos por estes espaços para desenhos, colagens, escrita, recortes e ilustrações fantásticas preparadas pelo pequeno rato, com o objetivo de ajudar o seu leitor a superar os seus medos e fobias. É na subtileza da conjugação destes elementos que encontramos a qualidade e inteligência do álbum, onde lê-lo, mesmo com poucas palavras, implica uma observação cuidada.

66 |

Como já havia sido evidenciado no primeiro capítulo, ao falarmos sobre os medos ou trabalhá-los como por exemplo através do desenho é um processo de auto-ajuda que nos permitirá enfrentar este obstáculo. A par da ideia que foi desenvolvida no projeto prático deste trabalho, este álbum ilustrado também nos pareceu um exemplo de referência, na medida que aborda de forma inovadora e criativa este aspeto, através do uso e conjugação das colagens, desenhos, recortes e outros elementos. O facto de tratar a temática do medo e trabalhá-lo com sentido de humor, também cativou a nossa atenção, influenciando-nos no sentido de desenvolver o tema sem uma carga negativa e pesada. A relação entre texto e imagem funcionando como um todo e a aplicação inteligente entre as manchas claras e escuras foram outros aspetos a considerar e de referência para o desenvolvimento do nosso álbum ilustrado.

4.2.3 O PEQUENO ESCURO

O Pequeno Escuro (2011, Asa) de Roberto Piumini e Maria Sole Macchia, é outro livro que aborda a temática que temos vindo a falar ao longo desta investigação, o medo do escuro.

Representado por um menino chamado João, retrata de forma simples e ingénua a forma como muitas crianças lidam com o medo nestas idades. Por sua vez, os pais vão criando estratégias que possam ajudar o menino a combater esse medo. Estratégias essas, que evidenciam algumas sugestões aconselhadas pelos especialistas nestes casos e que já foram referidas nesta investigação, tais como fazer uso de uma luz de presença, de objetos transacionais e do desenho, mostrando assim, ser um exemplo base para este projeto.

A maneira inteligente que a mãe consegue encontrar, para João enfrentar o seu medo, é a chave desta história, ao mesmo tempo que consegue atrair e transmitir uma mensagem ao seu leitor, quer seja a criança como o adulto. Assim, enfrentar o medo do escuro quando estamos acompanhados torna-se uma tarefa bem mais fácil.

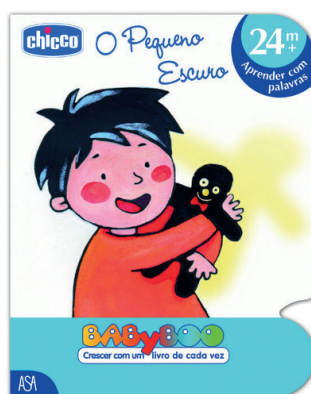


Figura 4 – Livro, *O Pequeno Escuro*

Destinado para crianças a partir dos 2 anos de idades, é constituído por um conjunto de ilustrações ricas e pormenorizadas que favorecem a aprendizagem de novas palavras e conteúdos específicos à qual a criança consegue acompanhar e compreender. Por sua vez, o final feliz e reconfortante tem como fim dar segurança física, afetiva e psicológica.

| 67

Este exemplo, também pareceu ser uma base de referência, na medida que ao trabalhar diretamente o tema do medo do escuro nos permitiu encontrar pistas e soluções no tipo de estratégias e comunicação a utilizar, como já referimos. A nível de escrita e discurso, de todos os estudos de caso foi o que mais nos influenciou, dado que frequentemente utilizámos um discurso direto entre as personagens e uma linguagem simples. A nível pictórico, procurámos basearnos no uso de cores fortes que se destacassem, como por exemplo o uso da cor vermelha e na forma como desenvolveram algumas ilustrações. O facto deste álbum também fazer uso do desenho para ajudar a personagem a combater o medo, também pareceu-nos uma base de referência para o nosso projeto.

Analisados estes três estudos de caso, podemos concluir que todos eles foram relevantes para uma base projetual, ajudando-nos e influenciando-nos no desenvolvimento do nosso álbum ilustrado. O cruzamento de ideias entre todos e o design utilizado, conseguiram despertar o nosso interesse na forma como procuramos desenvolver o nosso artefacto.

O álbum *O Escuro* e o *Grande livro dos medos do pequeno rato* foram relevantes nomeadamente na forma inteligente como utilizam a dicotomia claro/escuro, enaltecendo pormenores e as páginas. Considerando esta estratégia enriquecedora para o aspeto gráfico do nosso álbum, optamos por utilizar algumas manchas negras de forma atraindo o olhar do leitor ao mesmo tempo que transmitisse a ideia de mistério e do que poderá haver no escuro. A grande quantidade de negro nas capas destes álbuns, também nos influenciou de certa forma na aplicação desta mancha na nossa capa, dado que atribuía outro peso à mesma, captando a atenção do leitor. Na procura de cores fortes, tivemos como base *O Pequeno Escuro*, que nos influenciou sobretudo na forma de comunicar as nossas ideias na narrativa, assim como na aplicação das estratégias a utilizar para combater este medo. Por fim, consideramos que todos eles foram fulcrais, na medida que exemplificaram diferentes formas de trabalhar e falar sobre os nossos medos.

4.3 OPÇÕES FORMAIS, TÉCNICAS E ESTÉTICAS DAS ILUSTRAÇÕES

José António Gomes, diz-nos que quando abordamos a temática da ilustração, nomeadamente para álbuns infantis, é comum citarmos o parágrafo inicial do primeiro capítulo de *Alice no País das Maravilhas*, à qual nos diz que «um livro para crianças não é concebível sem imagens» (Gomes, 1997: 27). Nesse sentido e para fazer um melhor uso das ilustrações criadas para o álbum ilustrado *O que há no escuro?*, inicialmente realizou-se uma pesquisa do tipo de livros e estilos de ilustração usados neste género. Como referência a nível nacional, analisamos um conjunto de álbuns ilustrados essencialmente da editora Planeta Tangerina. A nível internacional como referência tivemos por exemplo Delphine Durand, Isol e Swantje & Frieda.

Tal como já tinha sido referido anteriormente, atualmente é possível utilizar um conjunto de técnicas e materiais que permitem ao ilustrador adquirir uma maior facilidade de encontrar uma linha gráfica adequada para o trabalho que está a realizar, podendo expressar-se «através de lápis, acrílico, caneta, meios digitais, pastel, desenho manual, colagem, modelagem, e manipulação digital, entre outros» (Thronton e Williams, cit. por Malveiro, 2013: 121).

68 | No desenvolvimento das ilustrações do nosso projeto, numa primeira fase realizaram-se esboços manuais (a lápis) à qual posteriormente foram trabalhados pela via digital. Até à solução final, as ilustrações sofreram um conjunto de alterações, quer a nível de aperfeiçoamento de desenho, quer pela alteração de elementos (por não parecerem os mais indicados), quer pelo prolongamento e interação de elementos a trabalhar como um todo (página dupla), quer por outras circunstâncias. Para melhor compreendermos estas alterações, é de grande importância mostrar algumas modificações efetuadas.

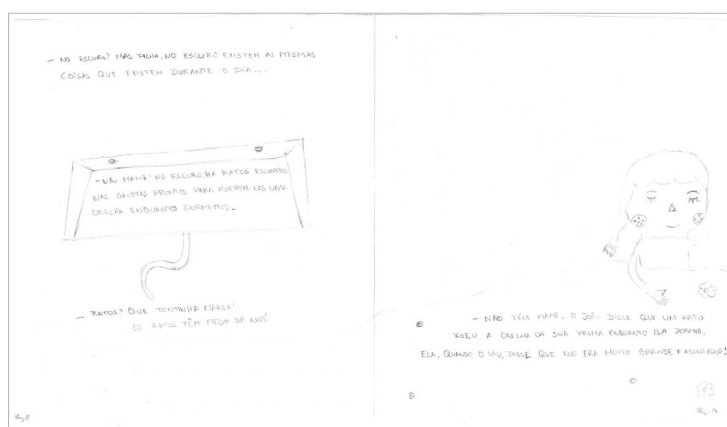


Figura 5 – Primeiros esboços para álbum ilustrado, *O que há no escuro?*



Figura 6 – Primeiros esboços para álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Estas imagens que acabamos de visualizar evidenciam a linha que foi desenvolvida nos primeiros esboços do nosso álbum ilustrado. Embora na versão manual se tivesse desenhado de uma forma, na ilustração digital (adquirindo outra perspetiva), alteramos alguns elementos como por exemplo o rabo do rato e a disposição do texto (ao nível de esboço manual esta informação era meramente exemplificativa). Além disso, com o desenvolvimento da página criaram-se outros elementos que foram considerados relevantes no desenho digital, tais como as estrelas e o pequeno rato.

Com uma tipografia fina e de pouca leitura, consideramos desadequada para o nosso público. A nível de ilustração e de cores, achamos a página muito limpa e suave. Apesar de conter uma aparência agradável e infantil não trabalhava a questão do escuro e do medo que pretendemos transmitir. O mesmo se enquadrava com a personagem do rato, elemento essencial nesta página e que passava despercebido. Neste sentido, procuramos desenvolver outro grafismo para a página e recorrer a outro jogo de cores, de forma a envolver os elementos das páginas como um todo, ao mesmo tempo que trabalhasse a questão do tema e captasse atenção do leitor. De forma a evidenciarmos este aspeto consideremos as figuras seguintes.

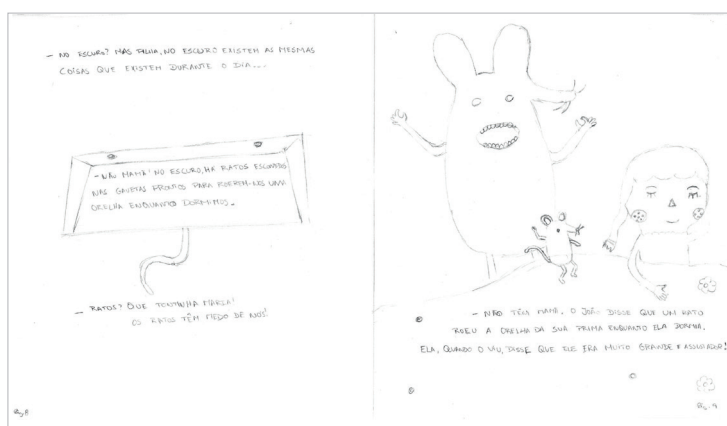


Figura 7 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

70 |

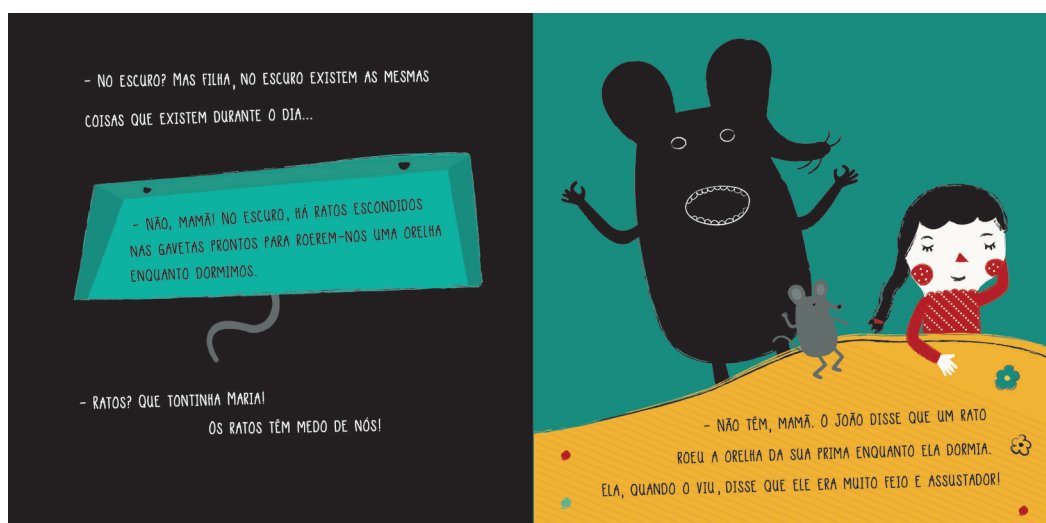


Figura 8 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Nesta página, apesar de trabalharmos com manchas de cores mais atrativas, consideramos que deveria haver um elemento de ligação de uma página para a outra, de modo a trabalhar o conceito de página dupla e dos elementos como um todo. Nesse sentido, acrescentou-se um elemento gráfico na manta, tal como podemos verificar na figura seguinte.



Figura 9 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

| 71

Como processo de evolução vejamos outros exemplos:



Figura 10 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*



Figura 11 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

72 |

Na realização desta página dupla, inicialmente desenvolvemos uma ilustração de grande plano com as personagens principais (a mãe e Maria). Porém, na visualização das imagens trabalhadas, consideramos que a página dupla acabava por ficar prejudicada na representação deste grande plano, na medida que havia pouca ou nenhuma envolvimento dos elementos. Além disso, o facto de apresentar (a nível textual) uma estratégia relevante a usar para tentar combater o medo do escuro (manta de proteção com os objetos) e a mesma não estar representada a nível gráfico consideramos que também acabava por afetar a página dupla, acabando por tornar a relação entre texto e imagem dessinteressante.

Nas figuras seguintes, podemos evidenciar outra página dupla com um processo de linguagem gráfica muito idêntico ao mencionado anteriormente.

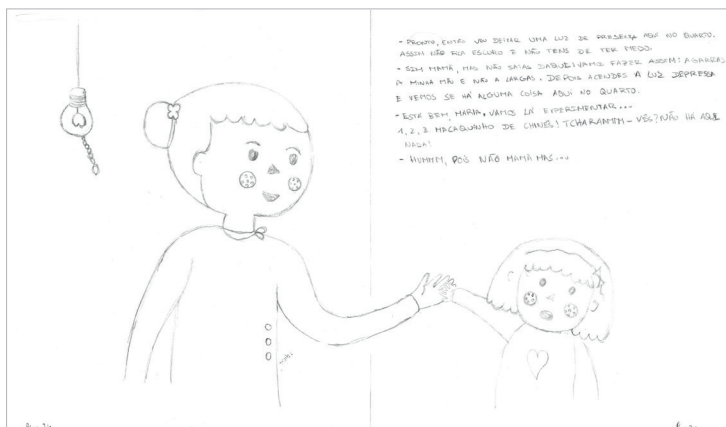


Figura 12 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*



Figura 13 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Tal como aconteceu na figura 10 e 11, inicialmente também esta página dupla foi desenhada com as personagens principais em grande destaque. Após a visualização da mesma, consideramos que esta continha os mesmos problemas encontrados na página anterior, quer a nível de representação das personagens em grande plano, quer pela falta de envolvimento dos elementos. Deste modo, de forma a evitar e a contornar este problema, decidimos alterar totalmente as páginas, colmatando o texto e unificando-a numa só, como podemos visualizar na próxima figura.



Figura 14 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

As páginas referentes à invocação dos medos também sofreram grandes alterações, uma vez que nesta fase estávamos agrupar demasiado os medos e a retrata-los pouco a nível gráfico, chegando em alguns casos a omitir graficamente um dos medos. Para melhor compreender este processo, vejamos o exemplo das próximas figuras:



Figura 15 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

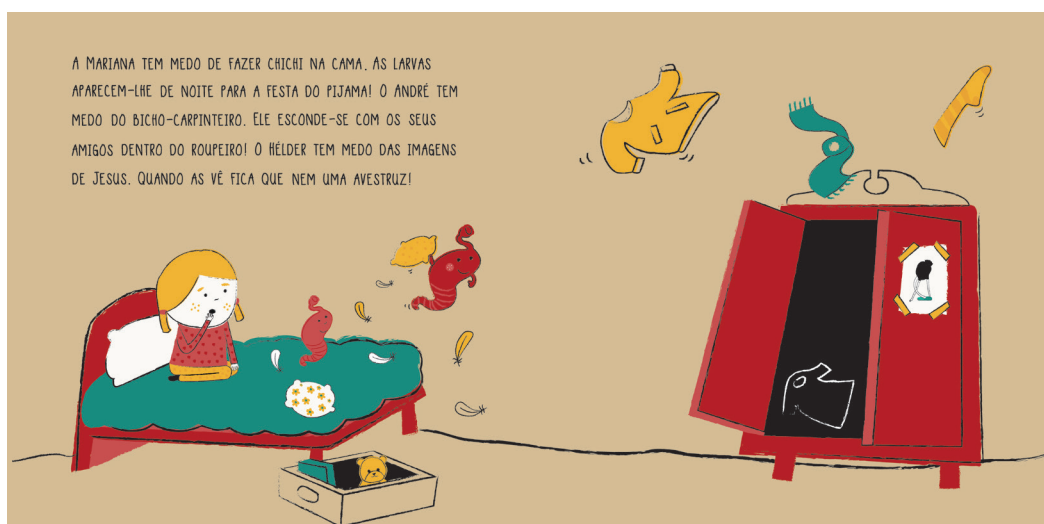


Figura 16 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Inicialmente, nesta imagem estavam enunciados três medos diferentes. Ao trabalharmos a dupla página desta maneira, a representação pictórica ficava um pouco confusa para o leitor, dando a entender que se tratava tudo do mesmo. Nesse sentido, foi necessária uma profunda alteração, de modo a transmitir a mensagem de

uma forma mais coerente e comunicativa, resultando na imagem da página seguinte:



Figura 17 – Processo de evolução no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Note-se que alguns dos esboços manuais ficaram irreconhecíveis quando foram transpostos para o digital, na medida que depois de trabalhado a solução inicialmente pensada não era a mais adequada. Assim, como temos vindo a verificar, algumas ilustrações passaram por várias fases até chegarmos à solução final.

Relativamente à expressão gráfica, Martim Salisbury diz-nos que o mesmo trata-se de uma forma como os outros falam/veem o nosso trabalho, à qual o ilustrador ou o designer não se deve preocupar com o estilo, mas sim com a execução do projeto (Salisbury, cit. por Malveiro, 2013: 127). A par disto, o mesmo autor juntamente com Styles, diz-nos que «a adequação estilística de textos visuais para crianças é uma questão igualmente subjetiva e contenciosa. Muitos editores e críticos expressam o seu ponto de vista acerca da adequação das obras de arte para as crianças, no entanto não existe nenhuma investigação definitiva que nos mostre qual é o tipo de imagens mais apelativo ou comunicativo aos olhos dos mais novos. O conhecimento percecionado é que as cores mais brilhantes e primárias são as mais eficazes para as crianças. A dificuldade é que as crianças com a idade à qual os álbuns ilustrados são dirigidos, tendem a não ter as capacidades de linguagem para expressarem em palavras o que elas estão a captar de uma imagem. Elas também podem ser sugestionadas e inclinadas a dizer o que pensam que os adultos querem ouvir. Assim, mesmo com projetos de investigação com o melhor planeamento possível, o mundo que as crianças estão a experienciar continuará a ser um mistério para nós. Enquanto adultos tomamos decisões a pensar neles, mesmo tendo dificuldade em reter a sua capacidade mágica de perceber imagens que lhes são tão naturais» (Salisbury e Styles, cit. por Saraiva, 2013: 57). Assim, poder-se-á dizer que não existe nenhuma forma específica ou estilo para desenhar para este público. Porém, em temáticas como esta, consideramos que deverá haver um cuidado redobrado na forma como ilustramos e descrevemos alguns conteúdos, nomeadamente aqueles que podem conter uma carga mais traumática para os pequenos leitores, como por exemplo monstros, fantasmas, entre outros. Nesse sentido, e com o objetivo de trabalhar o tema de forma lúdica, no desenho das ilustrações optou-se por criar estes elementos com uma linguagem infantil, terna e que as crianças se conseguissem identificar.

O uso das cores é outro marco importante no desenvolvimento do álbum ilustrado, dado que «o colorido das imagens torna-se muito atrativo para os mais novos» (Gonçalves, 2012: 15). Procurando usar cores vivas e fortes, ao mesmo tempo que usamos uma linguagem simples, José António Gomes parece concordar com a nossa escolha quando refere que o «texto simples, servido por imagens com amplas manchas de cores fortes» (Gomes, cit. por Gonçalves, 2012: 8) é um bom ponto de partida para as crianças. Tratando-se de um agente de grande importância na ilustração, a manipulação da cor consegue dar um novo sentido às ilustrações, sendo crucial que tanto a imagem e a cor estejam em sintonia (Malveiro, 2013: 127).

As manchas escuras ao longo da construção do nosso álbum ilustrado, retratam a ausência de luz, a temática do escuro e o sentimento que este nos proporciona, o medo. Sabendo que até aos sete anos de idade, genericamente, as crianças sentem-se «atraídas por cores vivas, com destaque para o vermelho; formas e cores claramente contrastadas» (Barbe-Gal, cit. por Saraiva, 2013: 230), optamos por usar cores como amarelo, verde e alguns destaques a vermelho. Nestas cores, procurando usar uma espécie de filtro, escolheu-se fazer a impressão num papel Kraft de forma a criar em todas as páginas esta sensação de ausência da luz e mistério, ao mesmo tempo que somos apresentados com a sua textura, que concede um certo carácter ao álbum, procurando envolver ainda mais o leitor naquilo que está ser contado.

76 |

Para terminar, realçamos que «as ilustrações devem provocar na criança o poder de imaginação, de liberdade de imaginar, tal como os ilustradores/ designers/ escritores o fizeram no seu trabalho» (Malveiro, 2013: 127).

4.4 DESENVOLVIMENTO DO DESIGN DO ÁLBUM ILUSTRADO

Antes de explorarmos o desenvolvimento do design do álbum ilustrado *O que há no escuro?*, importa clarificar de forma sucinta a relevância do design e do papel do designer no mesmo.

Segundo Tibor Kalman, «o design de comunicação é utilizado em tudo o que podemos observar e é composto por palavras e imagens» (Kalman, cit. por Malveiro, 2013: 71), podendo carregar valores culturais, reflexões e pensamentos. Tratando-se de um conjunto de técnicas para comunicar visualmente uma ideia, uma emoção, uma informação, um produto ou serviço, a sociedade tem procurado formas gráficas para comunicar de forma simplificada (Malveiro, 2013: 71).

No seu papel, «o design de comunicação pode ser visto como um meio de comunicação de mensagens e de informações. Para que a comunicação seja clara e verídica para o espectador, o designer deve assumir um papel neutro como transmissor de informação, não deve assumir qualquer posição. Não deve manifestar a sua opinião pessoal num trabalho, contudo, a mensagem que é transmitida ao espectador deve apresentar uma posição clara e concisa que responda a um briefing ou problema» (Barnard e Munari, cit. por Malveiro, 2013: 71).

Como elemento de design de comunicação nesta investigação, criamos um álbum ilustrado físico. Ao longo de todo o projeto, tivemos sempre consciência que o designer possui um papel tão relevante como o do ilustrador e do escritor, na medida que todos contribuem para a construção do mesmo objetivo.

Para António Coelho, «o design não se refere apenas ao exercício de dispor ilustrações e texto numa mesma página (característica do álbum ilustrado) e, sim, constituir a página (ou uma série de páginas de um livro), onde a narrativa depende da interação entre imagem e texto, criados com um objetivo estético» (Coelho, cit. por Malveiro, 2013: 73). No papel do designer, verificamos que o mesmo é responsável por toda a arquitetura do livro e pelas suas questões editoriais, desde o seu formato, à tipografia, o material a usar, a ligação entre texto e imagem e composição dos mesmos, capa, layout e grelhas de construção onde todos juntos, devem funcionar em sintonia. Assim sendo, procurando trabalhar estes fatores, explicaremos de seguida o desenvolvimento do nosso projeto prático.

A nível de formato optamos por um formato quadrado de 21,7 cm x 21,7 cm. Inicialmente a escolha recaiu por um formato bem maior, mas na medida que este implicaria um custo de produção bastante elevado, optamos por diminuir o seu tamanho, permitindo que o mesmo tivesse uma dimensão agradável e que ao mesmo tempo nos permitisse imprimir num formato máximo dentro do nosso orçamento, ou seja, numa folha A3+. A escolha deste formato quadrangular, além de se destacar numa prateleira, transmite uma certa originalidade e equilíbrio ao álbum, procurando comunicar a informação como um todo.

Na escolha da tipografia, como inicialmente tínhamos referido, nos primeiros esboços a fonte utilizada (DK Pimpernel) revelava ser muito fina e desadequada para o nosso público. Tendo como preocupação manter uma coerência gráfica e legibilidade optamos por recorrer ao uso da fonte *DJB Sand Shoes And A Fez Bold*, criada pela tipógrafa Darcy Baldwin.

I 77



Figura 18 – Fonte tipográfica *DJB Sand Shoes And A Fez Bold*

Em termos de tamanho, este foi variável em algumas páginas, no entanto frequentemente foi usado um tamanho de corpo de 16,5 pontos com um entrelinhamento de 33 pontos.



Figura 19 – Fonte tipográfica *DJB Sand Shoes And A Fez Bold*, aplicada no álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

78 |

Dando por terminada a escolha e implementação da tipografia, seguimos para a paginação do nosso álbum ilustrado. Construindo uma grelha composta por cinco colunas, de forma a distribuir e a criar mais hipóteses de aplicação da mancha textual, definimos 5 milímetros entre as colunas e 12,7 milímetros as margens (superior, inferior e interna). Tendo como objetivo que as manchas gráficas pudessem ocupar toda a página, tivemos a preocupação de respeitar a grelha de construção ao nível da mancha textual, quer no miolo, como na capa e contracapa.

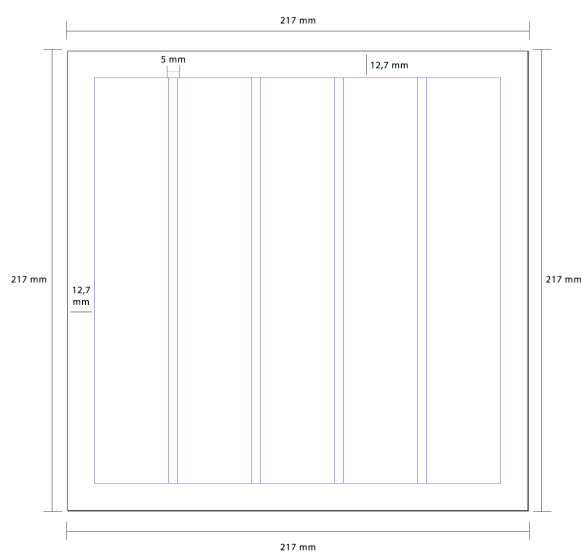


Figura 20 – Grelha de construção do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

No desenvolvimento da capa e contracapa, o uso da fonte tipográfica foi o mesmo utilizado no miolo.

Terminado todo este processo e finalizadas as ilustrações, desenvolvemos uma maquete para a validação do nosso projeto.

ALTERAÇÕES E VALIDAÇÃO DO ÁLBUM ILUSTRADO *O QUE HÁ NO ESCURO?*

4.5

Capa e contracapa

Como já foi referido, para validarmos o projeto e verificarmos se poderíamos finalizar o nosso álbum ilustrado, foi necessário construir uma maquete. Na capa, a nível de ilustração, inicialmente tínhamos usado uma imagem já desenvolvida no miolo, como poderemos evidenciar na próxima figura. Porém, por sabermos que a capa deve conter algo que atraia de imediato a atenção do público-alvo, e tratando-se o nosso tema ligado ao escuro, decidimos que a capa deveria ser mais forte, onde a mancha preta fosse protagonista, ao mesmo tempo que incluísse algumas personagens principais.

I 79



Figura 21 – Capa e contracapa da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 22 – Capa e contracapa do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Nesta última figura, podemos evidenciar que a mancha negra, enquadra-se de uma melhor forma com o nosso tema e que capta mais rápido a atenção do leitor. A escolha da personagem Maria (a dormir) por cima do elemento gráfico do fantasma, pretende transmitir a ideia que, geralmente, estes medos ligados ao escuro e aos monstros, surgem (normalmente) na hora de ir dormir. Além disso, a expressão de abraço e de colo, à qual a personagem retrata, mostra-nos a necessidade de conforto que a criança precisa naquele momento, quer seja pela companhia de um adulto, de um irmão ou neste caso, deste seu amigo imaginário.

Guardas

A nível de guardas, não houveram grandes alterações gráficas. Nas guardas anteriores, colocamos a personagem principal, Maria, a desenhar um monstinho, revelando de forma discreta a chave/solução do final da nossa história. Já nas guardas posteriores, observamos vários elementos do enredo a participarem em conjunto na exposição dos seus medos, revelando que, com a estratégia solucionada no fim da história conseguiram encarar o seu medo de forma lúdica e divertida.



| 81

Figura 23 – Guardas anteriores do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*



Figura 24 – Guardas posteriores do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Folha de Rosto

Na folha de rosto foi necessário realizar alguns ajustes a nível de pormenorização de mãos (do elemento do fantasma ao pentear Maria), de remoção de alguns elementos (como o pássaro, a linha de “voo” e algumas linhas térreas de forma a suaviza-las), alteração do livro que estava a ler e de diminuição do tamanho da letra da ficha técnica.

82 |



Figura 25 – Folha de rosto da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 26 – Folha de rosto do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Spreads

Nas páginas 6 e 7, foi necessário criar algumas alterações a nível de cor de espaço e no prolongamento das escadas, de modo a trabalhar a página dupla, uma das características do álbum ilustrado. Como podemos visualizar na primeira figura (27) note-se que não havia ligação entre as páginas e os seus elementos. Considerando estas ligações fulcrais, optamos pela solução da figura 28.



Figura 27 – Página 6 e 7 da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 28 – Página 6 e 7 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

A escolha do desenho das escadas nas ilustrações que vizualizamos na página anterior (figura 27 e figura 28), deveu-se ao facto de querermos transmitir a ideia de “passagem de um momento para outro”, ou seja, da passagem do momento que estamos a brincar para o momento em que temos de ir dormir e de ficarmos sozinhos, surgindo os nossos medos. Com a utilização da mancha negra nas escadas, também procuramos enaltecer a ideia de mistério e daquilo que poderemos encontrar no escuro.

As próximas páginas, 8 e 9, como tínhamos verificado anteriormente no processo de evolução, já tinham sofrido algumas alterações, nesse sentido, na maquete, só foi necessário alterar algumas questões relativas a pormenores dos elementos, como por exemplo os olhos do rato.



Figura 29 – Página 8 e 9 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Na página 10 e 11, verificamos que encontrava-se demasiado “vazia” em relação a todas as outras páginas. Daí houve a necessidade de proceder a algumas alterações, nomeadamente à envolvimento de um elemento que ligasse uma página à outra.



Figura 30 – Página 10 e 11 da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 31 – Página 10 e 11 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Nas páginas seguintes, 12 e 13, também realizamos algumas alterações. Inicialmente, estas páginas estavam trabalhadas de forma isolada. Porém, donotando alguma fragilidade, optamos por trabalhá-la em página dupla e a proceder às alterações da figura 33.

86 |



Figura 32 – Página 12 e 13 da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 33 – Página 12 e 13 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

As páginas 14 e 15, também foram submetidas a algumas alterações, na medida que, procurávamos mais uma vez, trabalhar com a página dupla e comunicar todos os elementos das páginas como um todo. Nesse sentido, procedemos às alterações que podemos visualizar na figura 35.



Figura 34 – Página 14 e 15 da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 35 – Página 14 e 15 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Nas páginas seguintes, página 16 e 17, realizaram-se algumas alterações a nível de texto e de alguns elementos, por considerarmos necessário e relevante para a relação entre texto e imagem. Para compreendermos estas alterações, vejamos as figuras seguintes.

88 |



Figura 36 – Página 16 e 17 da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 37 – Página 16 e 17 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Nas páginas 18 e 19, foi necessário alterar o elemento masculino (na medida que a forma como estava representado o tornava bastante adulto, ver figura 38) e proceder a algumas alterações a nível de pormenores.

A nível de ilustração, nesta página procurou-se fazer uso da intertextualidade que anteriormente falamos, com a representação das personagens do lobo mau e do capuchinho vermelho. Ao inseri-la no universo de outras histórias, pretendemos também que as crianças enfrentem os seus receios, tal como as personagens destas histórias o fazem, ajudando-as desta forma a enfrentar os seus medos e auxiliando-as a lidar com as suas inseguranças. Além disso, pretende-se transmitir a mensagem que estes monstros e fantasmas só existem na televisão, nos livros e nos filmes, dado que enquanto os adultos conseguem fazer a distinção entre o real e o imaginário, as crianças muitas vezes não o conseguem, especialmente no caso da televisão. Por isso, importa passar esta mensagem e explicar à criança aquilo que é e não é verdadeiro.

Com a alusão à expressão “(...) fica que nem uma avestruz”, pretende-se comunicar de forma lúdica a ideia de que, tal como nós, também os animais possuem medo, e a avestruz é um grande exemplo disso, ou não fosse ela esconder a cabeça quando o possui. A carga “excessiva” que por vezes somos confrontados com a religião dos nossos familiares, nomeadamente no uso de expressões como por exemplo: “Se te portas mal, Jesus castiga-te. Ele está em todo o lado”, por vezes pode levar a criança a sentir medo e desconforto perante esses factos, daí que sentimos a necessidade de comunica-los neste álbum ilustrado.

| 89



Figura 38 – Página 18 e 19 da maquete, *O que há no escuro?*



Figura 39 – Página 18 e 19 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

90 |

As páginas 20 e 21, como já tínhamos visto anteriormente, já tinham passado por um processo de evolução, o que fez com que ficassem quase finalizadas quando desenvolvemos a maquete.



Figura 40 – Página 20 e 21 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

As páginas seguintes, 22 e 23, também tiveram algumas alterações, nomeadamente a nível de pormenor, uma vez que tínhamos inserido alguns elementos que da forma como estavam distribuídos atribuíam um certo peso às páginas. Nesse sentido, como podemos verificar na figura 42, procedeu-se a essas alterações.



Figura 41 – Página 22 e 23 da maquete, *O que há no escuro?*

| 91



Figura 42 – Página 22 e 23 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Ao fazer novamente uso da intertextualidade de outras personagens, neste caso, a Branca de Neve e a Bruxa Má, pretendemos novamente transmitir os mesmos propósitos mencionados anteriormente.

De seguida, nas páginas 24 e 25, já referidas como exemplo no processo de evolução, nada tivemos de alterar nesta fase de maquetização. Porém importa referir que nestas páginas, podemos evidenciar alguns conselhos que já foram mencionados e argumentados nesta investigação, de acordo com estudos realizados por especialistas. Um deles, é a forma como a mãe procura falar abertamente dos medos da filha e encontrar soluções para os mesmos. Mostrando que está solidária com os seus sentimentos e que não a vai deixar

sozinha, a mãe vai transmitindo alguma segurança em Maria. Além disso, procura outras estratégias como o conforto dos seus bonecos (objetos transacionais) e uma luz de presença.



Figura 43 – Página 24 e 25 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

O uso da manta de bonecos para proteger a pequena Maria, é justificado pelos especialistas na medida que «por vezes importa encontrar uma presença reconfortante classificada como objetos transacionais, como um peluche, uma boneca, um elemento que reconforte e ajude a criança a superar este medo e a ausência dos seus pais no quarto» (Copper-Royer, 2007: 68). Por sua vez, na questão da luz de presença, consideramos, novamente, a importância de mostrar às crianças que estamos empáticos com elas e que percebemos o que estão a sentir, dado que a luz ou as conversas com os adultos não incomodam tanto como o medo que tem.

As páginas seguintes, 26 e 27, praticamente não precisaram de ser alteradas. Aqui, evidenciamos que a mãe não convencendo Maria, continua a criar estratégias para enfrentarem o medo. Como poderemos visualizar na próxima figura, criam desenhos de forma a prenderem os medos que a personagem e os seus amigos tem.

Segundo um estudo de Aline Grisa e de Adriana Lemes, percebemos que «as crianças concebem no desenho o que está relacionado ao seu pensamento, exprimindo várias de suas frustrações e medos através dele. Analisando-os atentamente, podemos chegar a situações de intervenção para que o medo não se torne patologias e traumas levados à vida adulta» (Grisa e Lemes, 2008: 1). Na procura de soluções para combater o medo do escuro, como podemos verificar os especialistas apontam o desenho como outra estratégia a utilizar. Assim, «o desenho infantil pode representar uma atividade que a criança usa para expressar e representar todas as relações que faz com o mundo que se apresenta à sua volta. De um modo geral é com o desenho que as crianças representam as suas vivências mais significativas para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. É, portanto, uma relação global que se constitui com o todo que a cerca. Através do desenho da criança é possível reconhecer as suas preferências, gostos e a sua história; cada um dos desenhos produzidos tem uma história pessoal, uma visão de determinados assuntos e é com o desenho da criança que somos capazes de perceber e interpretar o seu estado emocional. Cabe ao adulto educador envolvido nesse meio desenvolver a capacidade de percepção do que é produzido pela criança» (*idem, ibidem*: 4 e 5).



Figura 44 – Página 26 e 27 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Nesse sentido, procurando dar respostas aos pais, igualmente público destes tipos de livros, optamos por apontar esta estratégia como chave final no nosso álbum ilustrado, evidenciando que «deve permitir-se que a criança faça desenhos como forma de libertar e exprimir as suas emoções» (Meiners, 2004: 39). Desta forma, e tal como já foi evidenciado noutros exemplos, como no estudo de caso do álbum *Grande Livro dos Medos do Pequeno Rato* e *O Pequeno Escuro*, o desenho ajuda a criança a sentir-se mais segura no confronto do seu medo, ao mesmo tempo que permite aos especialistas e aos seus pais a tirarem algumas interpretações e conclusões do mesmo. De forma a terminar esta ideia, no fim do álbum ilustrado (páginas 28 e 29) somos convidados a preencher e “prender” o nosso medo, como podemos visualizar na figura seguinte. A nível gráfico, estas páginas também não sofreram grandes alterações.

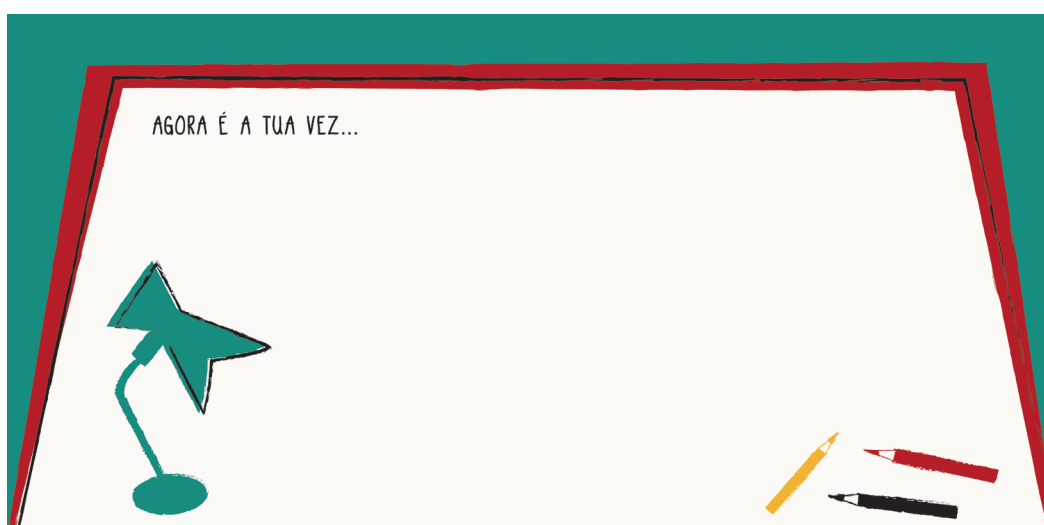


Figura 45 – Página 28 e 29 do álbum ilustrado, *O que há no escuro?*

Com o desenvolvimento deste relatório, podemos verificar que o medo, é um sentimento comum nas nossas vidas, estando presente desde o momento em que nascemos até ao momento que morremos (Cruz, 2008: 13). Conforme com o que foi dito ao longo deste trabalho, compreendemos que todos os homens têm medo e que senti-lo é bastante importante. Assim, constatamos que a vida não pode ser concebida sem medo, pois o medo, «(...) assume uma função de garantia de sobrevivência, de adaptação às vicissitudes do nosso desenvolvimento enquanto pessoas em interação dinâmica com os diferentes territórios que habitamos. É esta diversidade e plasticidade de medos e a aprendizagem que fazemos para conviver com eles que nos permite avançar para novas e desafiantes etapas da nossa vida» (*idem, ibidem*: 12).

Sendo um sentimento universal, é nas crianças que mais se manifesta, à qual deve ser encarado com bom senso e naturalidade. Enquanto marcadores do desenvolvimento da criança, os medos funcionam como tarefas desenvolvimentais, às quais cabe à criança ultrapassar, resultando na promoção da sua autonomia e no seu desenvolvimento emocional. Na sua maioria, estão relacionados com situações que causam insegurança e que por sua vez, as crianças sentem que não controlam, exemplo disso é a nossa temática: o medo do escuro.

Após este estudo, concluímos que o medo do escuro, é bastante comum ao longo das diferentes faixas etárias, sendo visto como um medo natural, dado que a criança não consegue distinguir a realidade da fantasia. Porém, com o crescimento e correspondente maturação cognitiva e emocional, a criança, com a colaboração dos adultos, poderá encontrar estratégias eficazes para lidar com os medos, pelo que, na sua maioria, acabam por desaparecer naturalmente.

Assim, nesta questão do escuro, verificamos que é muito importante que os pais conversem com as crianças, explicando-lhes que tudo o que existe no escuro também existe na claridade e vice-versa. Na procura de estratégias, observamos que podemos encontrar diferentes soluções, tais como: contar histórias, visto que as histórias ajudam as crianças a incorporar-se e a rever-se nas personagens; fazer uso de objetos transacionais (como um peluche, uma boneca,...), na medida que as criança consegue encontrar uma presença reconfortante na ausência dos pais; deixar uma luz de presença, dado que a presença da luz não intimida tanto a criança; na elaboração de desenhos, à qual ajuda criança a libertar os seus medos e anseios, entre outros. Nas estratégias criadas, constatamos que todas elas são relevantes para ajudar a criança a ultrapassar este medo.

Sendo o álbum ilustrado, um objeto destinado tanto a crianças como adultos, apuramos que o mesmo poderá ser um mediador potencial nesta temática, na medida que além de falar de sentimentos universais como este, permite adquirir inúmeras vantagens na sua leitura, ao mesmo tempo que possibilita inserir na sua narrativa, algumas estratégias que temos vindo a falar.

Nas suas vantagens, verificamos que além de se tratar de uma publicação de caráter lúdico e de entretenimento, promove o contato da criança com a literatura, possuindo tal como o medo, um papel importante junto dos seus leitores, «acompanhando-os praticamente desde o nascimento e constituindo, para muitas crianças, o primeiro contato com o livro» (Ramos, 2007: 26). Além disso, tal como referimos anteriormente, «numa qualidade poética das linguagens verbal e plástica que possibilita múltiplas leituras e uma multiplicidade de acessos» (Comité de Selección del Banco del Libro, cit. por Florindo, 2012: 20) despertam inquietudes e vínculos afectivos em diferentes leitores. Sendo a problemática do medo, uma questão que deve ser trabalhada entre criança e adulto, o álbum ilustrado fomenta esta relação, não só pelas características que já falamos, mas também pelo facto de ser um ponto de encontro entre leitores de várias espécies, onde uns abrem portas aos outros, e onde grandes e pequenos saberão encontrar as suas próprias chaves na descoberta de um livro (Planeta tangerina, n/p).

Tratando-se de um veículo, e usando as palavras de Danuta Wojciechowska, percebemos que o álbum ilustrado é «uma ferramenta por excelência da formação, no sentido mais amplo do termo – formação do gosto, um estímulo para a fantasia e para a criatividade, um veículo para a educação efetiva e emocional» (Wojciechowska, 2005: 105), onde através do prazer que lhe deve estar associado, se torna fácil transmitir ideias, informações e conceitos.

Na elaboração destes álbuns ilustrados, concluímos ainda que, a aposta em elementos como a relação entre texto e imagem, o investimento na ilustração e o design gráfico ligado à própria conceção do livro como objeto estético, são outras grandes características. Com o predomínio e a influência da ilustração sobre o texto, verificámos que dá ao álbum ilustrado o seu poder de aproximação à arte. Considerado uma obra em que «a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente, (...) a narrativa faz-se de maneira articulada entre texto e imagens» (Linden, 2011: 24). Através do uso da ilustração, conseguimos condensar o texto, na medida que são transferidas para o domínio visual muitas informações que eram vistas na mensagem verbal, amplificando assim o conhecimento oferecido pela ilustração. Sendo a presença da imagem uma mais valia, o crescimento da ilustração «é visível até em termos visuais com a ocupação integral das páginas, o estabelecimento de relações de continuidade ao nível visual entre várias páginas, o relevo de elementos paratextuais como a capa, a contracapa e as guardas» (Ramos, 2007: 257). Nas suas tendências, como já observamos, percebemos que parecem ser as do uso de formatos não tradicionais e a grande valorização da componente pictórica, que se faz apresentar cada vez mais de uma forma elaborada, através dos mais diversos materiais e técnicas. Assim, podemos compreender que pensar no livro enquanto álbum ilustrado, significa romper paradigmas no ato de criar, dado que as inovações relacionadas à materialidade ampliam a conceção tradicional do objeto.

Como vimos anteriormente, constatamos que a intertextualidade que o leitor é sujeito é outro marco de distinção do álbum ilustrado, através da inserção de outros universos histórico-culturais, como livros, quadros, personagens e textos. Esta característica, permite o leitor adquirir assim uma leitura enriquecedora, que se relaciona com outras leituras já efetuadas, com o conhecimento que este tem do mundo, ou até mesmo abrindo novos horizontes para novas leituras e aprendizagens.

Em jeito de conclusão, podemos verificar que «ler um álbum ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um álbum ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra...» (Linden, 2011: 8 e 9).

Com a realização deste relatório e do desenvolvimento do artefacto, considera-se a experiência bastante gratificante tanto a nível pessoal como profissional. A questão do tema, foi a principal motivação para a concretização deste estudo, o que nos permitiu investigar, analisar e adquirir novos conhecimentos.

Por fim, importa referir que a criação deste artefacto, tinha como objetivo ajudar o público-alvo a compreender a origem dos seus medos e a criar estratégias no combate dos mesmos. Esperando que esses objetivos tenham sido concretizados, na sequência deste trabalho e na possibilidade de dar continuidade ao estudo, num futuro seria interessante perceber qual o grau de aceitabilidade e o impacto junto dos seus leitores. Além disso, vivendo cada vez mais numa era tecnológica, seria proveitoso e relevante poder explorar os meios digitais, na medida que tanto pequenos como grandes leitores, sentem cada vez mais a necessidade de obter conteúdos em formato digital. Assim sendo, preparamos a criação de um *e-book* ou de um livro para formato de jogo. Cientes que a edição digital é ainda pouco explorada em relação ao formato analógico, consideramos que ainda há imensas possibilidades que podem surpreender o utilizador, através da forma

como a tecnologia integra novos conteúdos narrativos. Deste modo, gostaríamos de desenvolver uma aplicação que permitisse a interação do utilizador na história, criando a possibilidade do mesmo escolher qual o caminho que a personagem deverá seguir e ditando o final da história. Um exemplo deste tipo de aplicação é *The Little Red Riding Hood*, desenvolvida pela editora Nosy Crow, cujo objetivo é envolver o utilizador no enredo. Permitindo aos utilizadores uma leitura não linear, através da escolha de múltiplos caminhos, desencadeia oito finais possíveis. Acreditando que esta ideia poderá ser uma mais valia para ajudar o utilizador a criar/aplicar as suas próprias estratégias no combate ao medo, futuramente teremos esta hipótese em consideração.

BIBLIOGRAFIA

6

OBRAS DE REFERÊNCIA E MONOGRAFIAS

- BASTOS, Glória. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELO, Ana, (2002). *O pequeno livro da angústia e do medo*. Cascais: Arteplural.
- BRAZELTON, T. Berry. (2002). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- CADIMA, JOANA. (2008). «E se...» in CORREIA, André de Brito, ed. Lit.; WELLENKAMP, Margarida, ed.lit. (2008). *Ai que Medo!* Porto: Panmixia – Associação Cultural.
- COPPER-ROYER, Béatrice. (2007). *Os Medos das Crianças*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- COSME, Ariana; TRINDADE Rui. (2008). «Dos medos como expressão de humanidade» in CORREIA, André de Brito, ed. Lit.; WELLENKAMP, Margarida, ed.lit. (2008). *Ai que Medo!* Porto: Panmixia – Associação Cultural.
- CORREIA, André de Brito, ed. Lit.; WELLENKAMP, Margarida, ed.lit. (2008). *Ai que Medo!* Porto: Panmixia – Associação Cultural.
- CRUZ, Hugo. (2008). «Para o medo só há uma solução, comprar um cão! (e se temos cão?)» in CORREIA, André de Brito, ed. Lit.; WELLENKAMP, Margarida, ed.lit. (2008). *Ai que Medo!* Porto: Panmixia – Associação Cultural.
- GOMES, José António. (1997). «Doze nomes doze caminhos possíveis na ilustração em Portugal - José António Gomes» in PORTUGAL FRANKFURT -97, *Cores para o futuro: Ilustração infantil e juvenil portuguesa*, Ministério da Cultura, Lisboa.
- GOMES, José António. (2003a). «O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações» in Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude], N.º 12.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F.M. de M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- LETRIA, José Jorge; Marques, Catarina, il. (2008). *O Medo o que é?*. Porto: Ambar.
- LINDEN, Sophie Van der. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.
- LUÍS, Gémeo. (2013). *A importância do ilustrador no processo do livro*. Tese de Doutoramento em Design de Comunicação. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- MAIA, Gil. (2003). «Entrelinhas: quando o texto também é ilustração» in VIANA, Fernanda, MARTINS, Marta, COQUET, Eduarda (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração – Investigação e prática docente*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- MAJOR, Helena. (2005). «Ilustração em Processo» in VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.): *Leitura, literatura infantil e ilustração - 5 – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

MARTINS, Jorge Manuel. (2005). Profissões do livro: editores e gráficos, críticos e livreiros. Lisboa: Verbo.

MARTINS, Paula Cristina Marques (1990). Os medos das crianças : seminário / Paula Cristina Marques Martins. Relatório de estágio. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto. Porto: (Edição do Autor).

MEIRELES, Cecília. (1984). Problemas da literatura infantil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MEINERS, Cheri J. (2004). Quando tenho medo. Porto: Porto Editora.

MEUNIER, Henri. (2011). *in* LINDEN, Sophie Van der: Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify.

MUNARI, Bruno. (2010). Das coisas nascem coisas, 3a ed., Edições 70, LDA., Coimbra.

NAVARRO, Elsa. (2001). A hora do Banho - A influência das guardas ilustradas na interpretação do álbum narrativo para crianças. Relatório de Projeto de Mestrado em Design Gráfico e Projetos Editoriais. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

104 |

NEILL, A. S., (1976). Liberdade sem medo : Radical transformação na teoria e na prática da educação / A.S. Neil; pref. Erich Fromm ; trad. Nair Lacerda. São Paulo: Instituto Brasileiro de Difusão Cultural.

PAPALIA D., Olds S., & FELDMAN R. (2001). O Mundo da Criança. Lisboa: Mc Graw Hill.

PIRES, Maria da Natividade. (2003). «A Herança Tradicional na Literatura Contemporânea» *in* VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.): Leitura, literatura infantil e ilustração – Investigação e Prática Docente, Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

PORTUGAL FRANKFURT -97. (1997). Cores para o futuro: Ilustração infantil e juvenil portuguesa, Ministério da Cultura, Lisboa.

RAMOS, Ana Margarida. (2005). «Infância e literatura: Contributos para uma leitura da narrativa infantil contemporânea» *in* VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.): Leitura, literatura infantil e ilustração - 5 – Investigação e Prática Docente, Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

RAMOS, Ana Margarida. (2007). Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância. Lisboa: Editorial Caminho.

ROSA, Eduardo Ferraz da. (2008). «Hermenêutica e Modalidades Narrativas da Experiência e dos Sentidos do Medo» *in* CORREIA, André de Brito, ed. Lit.; WELLENKAMP, Margarida, ed.lit. (2008). Ai que Medo! Porto: Panmixia – Associação Cultural.

SAINT-DIZIER, Marie (2011). «Penetrar no livro ilustrado» *in* LINDEN, Sophie Van der: Para ler o livro ilustrado. São Paulo: Cosac Naify.

SARAIVA, José Manuel Pinto. (2013). O Álbum Narrativo em Portugal na Passagem do Século XX para o Século XXI: Um estudo sobre a Relação entre a Ilustração e o Leitor-modelo. Tese de Doutoramento em Arte e Design. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

SARAIVA, José Manuel Pinto. (2005). *Relação entre a Ilustração e o texto no álbum ilustrado para crianças*. Tese de Mestrado em Arte e Comunicação. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

SHAVIT, Zhoar. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

SILVA, Sara Reis da. (2005). «Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância» *in* VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.): *Leitura, literatura infantil e ilustração 5 – Investigação e prática docente*. Coimbra: Almedina

VELOSO, Rui Marques. (2002). «Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância» *in* VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda (coord.): *Leitura, literatura infantil e ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

VIANA, Mário Gonçalves, (s/d). *Psicologia do medo*. Porto: Domingos Barreira.

VILAR, Emílio Távora (1997). *in* PORTUGAL FRANKFURT -97, *Cores para o futuro: Ilustração infantil e juvenil portuguesa*, Ministério da Cultura, Lisboa.

VILELA, António. (1988). *Prontuário de artes gráficas*. Editora Correio do Minho, Braga.

WOJCIECHOWSKA, Danuta. (2005). «A ilustração de livros para crianças» *in* AA.VV. *No branco do sul as cores dos livros*. Lisboa: Editorial Caminho.

| 105

RECURSOS ELETRÓNICOS

ALVES, Sílvia Maria Alvadia (2011). *Da arte de Ler ao ler com Arte – A leitura em diferentes formas de expressão*. Projetos Final: Pós-graduação: Leitura, Aprendizagem e Integração das Bibliotecas nas Atividades Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57317/2/87117.pdf> [Consultado em Abril de 2015]

BAJOUR, C. e CARRANZA, M. (2003). *El libro álbum en Argentina* [em linha] *in* Revista Imaginaria, n.º 107. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm> [Consultado em Abril de 2015]

BORGES P., FERREIRA B., SEIXAS S.R. (2010). *Os medos na 2ª infância concepções e práticas do educador de infância*. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/424/378> [Consultado em Outubro de 2014]

FLORINDO, Catarina Esteves Farinha de Oliveira (2012). *O Álbum Narrativo de Potencial Recepção Infantil: uma nova forma de edição*. Dissertação de Mestrado em Edição de Texto. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/7752> [Consultado em Janeiro de 2015]

GOMES, José António (2007). Literatura para a infância e a juventude de promoção da leitura. Texto revisto para a Casa da Leitura em 12/05/2007 e originalmente para: Promoção da leitura: balanço e perspectivas, Ponte de Lima, 14/3/2006, encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima). Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000791_PL.pdf [Consultado em Abril de 2015]

GONÇALVES, Andreia Catarina Lopes (2012). Imagens que falam em palavras: o Picture Book enquanto género editorial. Dissertação de Mestrado em Edição de Texto. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/9332/1/Dissertação%20de%20Mestrado%20em%20Edição%20de%20Texto.pdf> [Consultado em Maio de 2015]

GONZALEZ, Luis Daniel (2000): «Modernos álbumes ilustrados» in Aceprensa. Disponível em: <http://www.aceprensa.com./articles/modernos-lbumes-ilustrados/> [Consultado em Abril de 2015]

GRISA, ALINE; LEMES, Adriana (2008). Tenho medo de quê?: aguçando o olhar do/a professor/a da educação infantil. Disponível em <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2008/artigos/pedagogia/385.pdf> [Consultado em Outubro de 2014]

106 |

HUNT, Peter. (2011). Bienvenidos a la literatura infantil: Satisfacciones y retos. Semana Presencial de la 4a edición del Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. Disponível em: http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/hunt_final_esp_0.pdf [Consultado em Junho de 2015]

MALVEIRO, Ana Rita Almeida. (2013). As ilustrações do livro infantil como processo criativo participado. Dissertação de Mestrado em Design de Comunicação. Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6631> [Consultado em Abril de 2015]

RAMALHO, Vera. Artigo: Vai-te embora medo!. (s/d). Disponível em: <http://www.psiquilibrios.pt/artigos/artigMedo.pdf> [Consultado em Novembro de 2014]

RODRIGUES, Carina (2009). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. Texto disponibilizado pela Casa da Leitura e originalmente para: Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY. Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf [Consultado em Janeiro de 2015]

ROMANI, Elizabeth (2011). Design do livro-objeto infantil. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/pt-br.php> [Consultado em Maio de 2015]

SILVA, Pedro Miguel (2014). «O escuro» | Lemony Snicket e Jon Klassen». Disponível em: <http://deusmelivro.com/critica/o-escuro-lemony-snicket-e-jon-klassen-15-12-2014/> [Consultado em Junho de 2015]

VELOSO, Rui Marques (2006). «A leitura literária». Texto disponibilizado pela Casa da Leitura em <http://www.casadaleitura.org>. Originalmente publicado em AA.VV., Educação e leitura – Actas do Seminário. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura. Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf [Consultado em Abril de 2015]

SÍTIOS E BLOGUES

Corpe, Pensar Futuro: <http://www.corpe.org/#!Livros-à-Sexta-Grande-Livro-dos-Medos/c1ja3/552fed640c-f29b004081b4d7>

Hipopótamos da Lua: http://hipopomatosnalua.blogspot.pt/2013/12/the-dark_10.html

Planeta Tangerina: <http://www.planetatangerina.com/pt/ola>

Psicologia Clínica: <http://www.clinica-psico.com>

Psiquilibrios: <http://www.psiquilibrios.pt>

OBRAS ANALISADAS E REFERIDAS

I 107

GRAVETT, Emily. (2011). Grande Livro dos Medos do Pequeno Rato. Lisboa: Livros Horizonte.

LEMONY, Snicket. (2014). O Escuro. Lisboa: Orfeu Negro.

ROBERTO, Piumini. (2011). O Pequeno Escuro. Alfragide: Asa.

Anexos

Na recolha dos medos, na página de facebook *O que há no escuro?* realizaram-se as ilustrações que podemos visualizar de seguida.



Ilustração medo de espíritos



Ilustração medo de Jesus



Ilustração medo dos sons da madeira

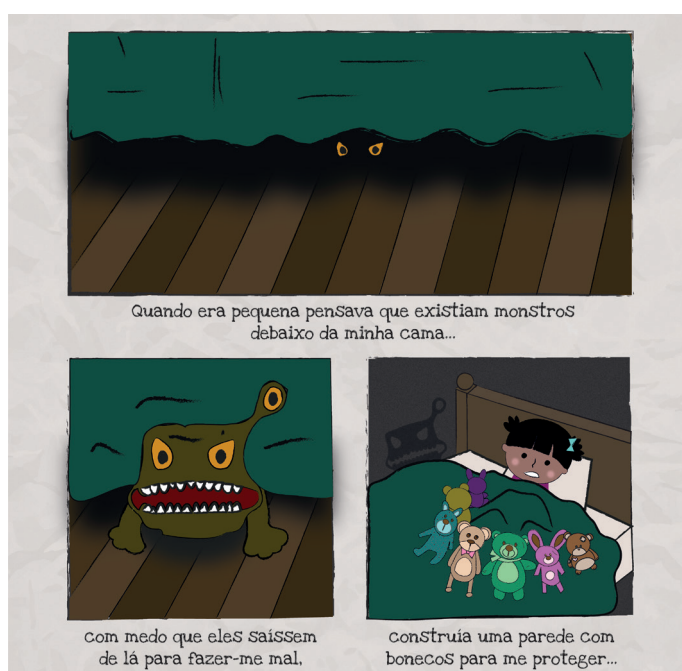


Ilustração medo de mosntros debaixo da cama



Quando a porta do meu quarto ficava aberta, eu não queria adormecer...



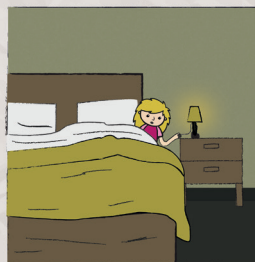
pois tinha medo que os vilões dos desenhos animados estivessem escondidos no escuro do corredor e entrassem para me fazer mal...

Ilustração medo dos vilões dos desenhos animados

| 113



Às vezes tinha medo de adormecer com a luz apagada... pois à beira do meu bengaleiro via uma sombra assustadora de alguém...



com medo que me viessem fazer mal, acendia a luz...



mas afinal eram só os objetos pendurados que projetavam aquela sombra...

Ilustração medo de sombras



Ilustração medo de desligar as luzes



Ilustração medo de cair no escuro



UNIVERSIDADE DO PORTO